

Adriana Freire Novaes

**Formação de professores e os saberes necessários à
prática docente**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

julho

20**17**

Adriana Freire Novaes

**Formação de professores e os saberes necessários à
prática docente**

Projeto submetido como requisito parcial para
obtenção do grau de MESTRE

Orientação
Prof^a Doutora Paula Romão

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Aos meus pais Herta Freire dos Santos e Sérgio de Oliveira Novaes que sempre orgulhosos com minha dedicação aos estudos foram incentivadores desde minha tenra infância para que eu buscasse um caminho melhor usando o conhecimento como ferramenta e com humildade foram o alicerce de minha formação social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte inesgotável da minha energia para seguir sempre em frente.

Agradeço também a toda minha família, especialmente meu companheiro, que carinhosamente aceita meu maior tempo ausente, na compreensão da realização de mais esta etapa de minha caminhada acadêmica porque sabe que assim estou mais feliz.

A todos que compõem minha história e dela participam de longe ou de perto estejam certos de que há aqui sua contribuição, pois sou um misto de vivências.

À Heloisa Abreu que me incentivou na confiança de dar este passo em direção a realização deste antigo sonho iniciando o curso em Cabo Frio/RJ.

À querida amiga Patricia Guimarães, que se tornou uma irmã nesta trajetória e com quem compartilhei todos os momentos desta experiência e de tantas outras que experimentamos profissionalmente. Amiga, fiel, parceira, com quem vivi amores, superei dores e sorri muito. Obrigada!

Ao C. E. Dr. Francisco de Paula Paranhos por ser palco e cenário de muitas inquietações e um berço de grandes aprendizagens.

Ao Professor Mauro que trouxe o curso para nossa região.

À Professora Maria das Graças Athaide que com muito respeito e atenção pontuou elementos para organização e desenvolvimento do trabalho.

Aos colegas do curso de mestrado com os quais construímos uma rede de estudos que cresceu na troca de aprendizagens, em especial ao Rubem, que me auxiliou na formatação do trabalho, com toda atenção.

Especialmente à Professora Paula Romão, minha orientadora, por me direcionar nesta trajetória acadêmica, um caminho por vezes solitário, mas com sua presença, apesar da distância, dinâmico e motivador.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo compreender, junto aos egressos¹ do Curso de Formação de Professores na modalidade Normal, a contribuição do processo de formação para a construção de competências e habilidades fundamentais à boa prática docente, frente aos desafios da sociedade pós-moderna. Utilizamos uma metodologia de natureza qualitativa, com base em entrevistas efetuadas a alunos egressos do Curso de Formação de Professores a nível médio, na modalidade normal, que estivessem, há pelo menos três anos, a trabalhar em turmas de ensino fundamental ou da Educação para Jovens e Adultos do primeiro segmento ou da educação infantil. Desta forma foi possível recolher dados que permitissem uma análise reflexiva sobre a realidade, à luz da teoria apresentada. Atualmente constata-se uma complexidade em torno da formação de professores perante as diversas vertentes, inconsistências, incoerências bem como o questionamento constante quanto aos resultados esperados e não alcançados nas salas de aula, numa parte substantiva das escolas brasileiras. As principais conclusões a que chegamos revelam que a formação de professores, apesar de um processo frágil na sua constituição, auxilia e prepara os futuros professores para o exercício da sua profissão de docência, necessitando de aperfeiçoar, principalmente, a relação entre a teoria e a prática, como elo norteador de todos os elementos formativos, o que garantirá uma maior autonomia do professor e a melhoria dos resultados dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: COMPETÊNCIA; SABER; CONHECIMENTO; AUTONOMIA

¹ Aquele que concluiu e saiu do Curso de Formação de Professores.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to understand, amongst the graduates of the Teacher Training Course in the Normal modality, the contribution of the training process to the construction of fundamental competences and skills to good teaching practice, facing the challenges of postmodern society.

We used a methodology of a qualitative kind, based on interviews made with students who graduated from the Teacher Training Course at High School, in the normal modality, who had been working for at least three years in Elementary School or Youth and Adults Education Classes from the first segment or Child Education. In this way It was possible to collect data that allowed a reflexive analysis on reality, (in the light of the presented theory.)

Nowadays, there is a complexity around teacher training in relation to the several aspects, inconsistencies and constant questioning of the expected and unrealized results in classrooms, in a substantial part of Brazilian Schools.

The main conclusions we have reached show that the formation of teachers, despite a fragile process in their constitution, helps and prepares future teachers for the exercise of their teaching profession, needing to improve mainly the relation between Theory and Practice, as the guiding link of all the formative elements, which will ensure a major autonomy and the improvement of the students' results.

KEY WORDS: COMPETENCE; KNOW; KNOWLEDGE; AUTONOMY

Índice

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xiii
ÍNDICE DE QUADROS	xiv
LISTA DE FIGURAS	xv
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
1.1. 1.1. Formação de Professores e sua origem no Brasil	7
1.1.1. Brasil Colônia e a formação de professores	7
1.1.2. O Brasil fica independente: e a formação docente?	10
1.1.3. As escolas normais na primeira república	13
1.1.4. Era Vargas: a era dos antagonismos	16
1.1.5. 1946: O populismo e a formação de professores num processo de redemocratização	18
1.1.6. Ditadura militar: extremismos e fragilidades na formação docente.	20
1.1.7. Nova República: avanços ou recuos na formação de professores?	22
1.2. 1.2. Competências inerentes à docência	30
1.2.1. Dialogando sobre o tema com os autores	30
1.2.2. As competências sob a perspectiva da legalidade	39
1.3. 1.3. Os saberes do profissional docente	44
1.3.1. Os autores e os saberes docentes	44
1.3.2. E os saberes, qual sentido e significado?	50
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	53

2.1. Problema e objetivos	53
1.1.2. Problema e sua justificação	53
1.1.3. Objetivos	55
2.2. Percurso metodológico	57
1.1.4. Enquadramento teórico	57
1.1.5. Lócus da investigação	63
2.2.3. Sujeitos da investigação	66
2.2.4. Instrumentos de recolha de dados	69
2.2.5. Instrumentos de análise de dados	73
2.2.6. Confiabilidade e validade	76
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
3.1. Segurança no exercício da docência	79
3.2. Currículo	83
3.3. Autonomia e a relação entre teoria e prática	88
3.4. Os constrangimentos para lecionação e superação das dificuldades	92
3.5. Revisão do currículo e qualificação da formação	95
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICES	117
ANEXOS	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AC – Análise de Conteúdo

CEB – Câmara de Educação Básica

CEEs – Conselhos Estaduais de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

DCN – Diretriz Curricular Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

RFP – Referenciais para a Formação de Professores

RJ – Rio de Janeiro

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 - Os reflexos da contextualização na formação académica.....	35
Quadro nº 2 – Estudantes concluintes por ano letivo.....	67
Quadro nº 3 – Formação atual dos Egressos do Curso de Formação de Professores a nível médio, modalidade normal.....	68
Quadro nº 4 – Categorização dos dados recolhidos.....	75
Quadro nº 5 – Segurança para o exercício de funções docentes após formação inicial.....	80
Quadro 6 – Percepção do currículo do Curso de Formação de Professores.....	84
Quadro nº 7 – Importância da relação teoria/prática e a construção da autonomia.....	89
Quadro 8 – Constrangimentos no exercício da função docente e superação das dificuldades.....	92
Quadro 9 – Revendo o currículo para qualificar a formação.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Divisão Regional do GGE – RJ/SPE – Rio de Janeiro 64

.....
.....

Figura 2 – Mapa do município de Iguaba Grande e seus limites 64

geográficos.....
.....

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta como temática a reflexão sobre como se opera a construção das competências e habilidades dos estudantes do Curso de Formação de Professores, a nível médio, na modalidade normal. Procura-se saber se os conhecimentos construídos no decorrer da formação destes futuros profissionais favorecem uma aplicabilidade no quotidiano da sala de aula que permite bons resultados dos alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental e/ou da Educação para Jovens e Adultos e da Educação Infantil.

Para nortear esta investigação trazemos a questão: “Em que medida o Curso de Formação de Professores possibilita a construção de competências e habilidades fundamentais à boa prática dos egressos perante os desafios da sociedade pós-moderna?”

Refletir sobre o processo de formação dos professores a nível médio na modalidade normal, como centro desta investigação, é de uma emergência assinalável se tivermos em consideração a necessidade de superação das insatisfações e lacunas nele existente a fim de consolidar um perfil de professor que atenda às exigências do mundo pós-moderno, ou seja,

(...) um professor que se revele eficiente, claro, interessante e teoricamente competente para o papel de agente social interveniente, criador do processo educativo e social, ético no sentido de compreender as finalidades sociopolíticas e pedagógicas da educação, investigador e construtor de conhecimento. (Veiga & Viana, 2014, p. 27).

Isto porque entendemos, vivenciamos, sentimos e experimentamos, na trajetória da vida, muitas transformações, e o mundo está cada vez mais dinâmico e controverso. Neste contexto impõe-se algumas questões: o que é a escola? O que a sociedade pensa da escola? O que ela oferece? Como é percebida? Como se tem posicionado? Que diferença tem feito neste cenário de evidente desumanização que temos vivido? E a crise ética, como se tem

posicionado? Todas estas são questões com que nos defrontamos. Facto inquestionável é que o professor é imprescindível se defendemos uma educação para a emancipação.

Importante ressaltar que tal questão nos remete para a Formação dos Professores a nível médio, na modalidade normal que lecionam no 1º Segmento do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na 1ª Etapa da Educação para Jovens e Adultos porque desde a aprovação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 esta formação foi preterida; no entanto, legalmente e na prática, prevaleceu a sua existência, encaminhando para o mercado de trabalho um contingente de profissionais, que nem sempre, estão seguros e bem preparados para o desempenho desta tarefa, porque os investimentos neste segmento de preparação passaram a ser cada vez mais inócuos, esvaziados e incertos.

Tendo por base o problema enunciado e as questões de partida propusemo-nos a compreender, junto aos egressos do Curso de Formação de Professores qual a contribuição do processo de formação para a construção da prática docente, perante aos desafios da sociedade pós-moderna. Este objetivo foi desdobrado em três objetivos específicos: (1) Investigar a consistência do Curso de Formação de Professores, a nível médio, na modalidade Normal, situando-o historicamente no contexto educacional brasileiro; (2) Descrever as percepções dos profissionais quanto à sua formação inicial, sinalizando os obstáculos encontrados no “fazer” docente; (3) Identificar como e quais os saberes e competências que contribuem para uma docência que vença os desafios da sociedade pós-moderna.

Esta dissertação foi organizada em três capítulos conforme é apresentado a seguir.

No Capítulo I é feito um apanhado histórico sobre como surgem os professores no Brasil e qual a sua trajetória formativa, procurando situar, dentro do processo histórico, este profissional no contexto nacional, observando a influência que o cunho ideológico-político e económico de cada época teve na formação destes professores e na concepção que, sobre eles,

foi construída no ideário nacional. Estivemos debruçados também, sobre o aspeto legal, observando o enquadramento jurídico no âmbito da formação de professores estando atentos às influências sociais, políticas e económicas que pautam a formatação das diretrizes estabelecidas no âmbito educacional.

No Capítulo II detalhamos o percurso metodológico utilizado no desenvolvimento da investigação, estabelecendo referência ao tipo de pesquisa, aos métodos utilizados para recolha de dados, aos participantes e ao lócus do estudo, aos instrumentos de análise de dados, bem como à monitorização da confiabilidade e validade do estudo.

No Capítulo III procedemos à análise e discussão dos resultados, sendo estes organizados em tópicos a fim de organizar melhor as reflexões acerca dos dados coletados, como passamos a expor: segurança no exercício da docência; currículo, autonomia e a relação entre teoria e prática; os constrangimentos no âmbito da lecionação e a superação das dificuldades e por fim, a revisão do currículo e qualificação da formação.

Finalizamos com as considerações finais, etapa em que foram feitas referências aos resultados mais relevantes no decorrer desta investigação e que nos permitiram responder aos objetivos formulados nesta pesquisa.

1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo pretende-se referenciar o estado de arte no que concerne à formação inicial dos professores, com base em critérios bem estabelecidos de forma a não comprometer o principal foco deste estudo.

No que se refere à formação inicial dos professores constata-se diversos entraves que afetam o processo ensino-aprendizagem, no sentido de se obter sucesso na produção do conhecimento com os estudantes e seus resultados no fim de cada ano letivo. Assim, identifica-se a preocupação com cursos de licenciaturas diversas, que formam professores para lecionação na educação básica, mas nos últimos anos, tem ocorrido um distanciamento do olhar para os Cursos de Formação de Professores para séries iniciais a nível médio, objeto deste estudo.

Sabemos que não está somente no trabalho docente a responsabilidade pelas dificuldades encontradas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que são diversos os fatores que concorrem para isso, de entre eles a política educacional, financiamento da educação básica, questões culturais em diversos âmbitos, estrutura física e a gestão das unidades escolares, de acordo com Gatti (2010). E assim se deve permanecer, considerando de forma contextualizada os problemas identificados e os encaminhamentos possíveis, ou seja, o modo como a gestão política, económica e administrativa vem conduzindo a situação historicamente.

Estas reflexões permitem-nos concordar com a afirmação de que o resultado do trabalho do professor não é passível de uma reflexão isolada, pelo facto de o mesmo ocorrer num contexto de várias interferências e de muitos interesses, sendo o problema da educação básica pública semelhante ao que vem ocorrendo em outros espaços públicos, como observado por Lüdke e Boing (2007).

Perante o exposto, na perspectiva desta pesquisa, inicialmente tentamos contextualizar histórica, social e politicamente a formação de professores desde o início da história do Brasil, fazendo uma breve trajetória até os dias atuais, com vistas a garantir uma visão contextualizada dos modelos de formação e os possíveis resultados em cada momento histórico, dada sua relevância social. De seguida, apresentamos uma análise sobre saberes e competências necessárias à formação de um professor com a finalidade de garantir segurança, autonomia, conhecimento e bons resultados para sua prática em contexto de sala de aula.

O Curso de Formação de Professores é um dos pontos de partida para a educação escolar inicial das crianças, daí a sua grande importância social, a qual, quando mal instituída, estabelece barreiras que dificultam a formação de cidadãos aptos a construir e conviverem numa sociedade justa e fraterna, ética, além de comprometê-la, uma vez que torna frágil o percurso de escolarização dos estudantes em formação. Esta declaração resulta do facto de o professor das séries iniciais ser o que tem a possibilidade de despertar no estudante a vontade, o interesse e o desejo pelo estudo, apresentando-lhe a escola como espaço de construção, de vida e de interação.

1.1. 1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA ORIGEM NO BRASIL

1.1.1. BRASIL COLÔNIA² E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para tornar possível a compreensão de como surgem os primeiros professores no Brasil, qual a sua trajetória formativa e qual a percepção da prática pedagógica que lhes é determinada, é fundamental situar historicamente este profissional no contexto nacional.

Parafraseando Saviani (1999) a educação é objeto social desde o início dos tempos, em que o homem precisa conviver com o outro, não somente adaptando-se à natureza, mas promovendo também, a adaptação desta, à sua necessidade, realizando transformações. Com isso, cria um modo de produção próprio, o qual determina a existência humana no seu todo.

É no processo de convivência com o outro e com a natureza que o homem, desenvolvendo as suas experiências, faz florescer maneiras e abordagens que consolidam as primeiras aprendizagens. Neste processo, as experiências oportunamente válidas são reforçadas no meio social e quando tornam-se frequentes, sendo sucessivamente transmitidas a outras gerações. Pode-se apontar para a universalização dos ensinamentos, em que o que era aprendido era compartilhado, sendo um mestre do outro, o que fazia com que o conhecimento produzido fosse socializado. Em suma “A educação é o espelho de um povo. O que forem os homens haverá de ser a educação por eles ministrada. A filosofia de uma nação, sobretudo seu o conceito de homem haverá de estar concretizados na sua educação. (...)”. (Tobias, 1972, p. 25).

² As capitais do Estado do Brasil (Brasil Colônia) foram Salvador e Rio de Janeiro.

No Brasil colonial, situado à época do século XVI, que ocorre após a chegada dos portugueses, em 1500, a educação é pautada nos preceitos religiosos, observados os princípios da congregação jesuítica.

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, sob o comando do Padre Manoel da Nóbrega e atenderam ao determinado pelo D. João III, Rei de Portugal à época, formulando nos “Regimentos, aquilo que poderia ser considerado a nossa primeira política educacional.” (Saviani, 1999, p.4,). No período em que permaneceram atuando na educação constituíram a Companhia de Jesus que era uma estrutura organizacional de educação.

Inicialmente, neste período, as diretrizes do ensino foram produzidas e direcionadas aos filhos dos colonos e aos filhos dos indígenas, o que foi desconstituído pelo “Ratio Studiorum³”, que tornou a educação elitizada. Neste período, o acesso à educação era limitado aos filhos da nobreza e, logo se expandiu aos filhos de proprietários agrários, porém, quem podia lecionar eram somente os religiosos, pelo menos até à metade do século XVIII, quando ainda dominavam a colônia Brasil.

Marquês de Pombal, um defensor dos ideais iluministas e primeiro-ministro do Rei de Portugal, D. José I, em 1759, expulsa os jesuítas que veem os seus bens confiscados por Marquês de Pombal. Nesta oportunidade é instituída a Reforma Pombalina pautada nas ideias do Iluminismo, o que determina o momento em que o poder público estatal assume para si a responsabilidade de uma política educacional. Nesta fase, a educação brasileira fica a cargo das famílias aristocráticas e de professores europeus.

³ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Sua primeira edição, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da Ratio Studiorum. A Ratio Studiorum se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade.” Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm

Contudo, é importante destacar que este foi um projeto que não teve êxito, como muito bem nos descreve Chagas, 1980 (citado por Piletti, 1995, p. 36):

Pior é que, para substituir a monolítica organização da Companhia de Jesus, algo tão fluido se concebeu que, em última análise, nenhum sistema passou a existir. No reino seria instalada uma longínqua e ausente Diretoria de Estudos que, em rigor, só começaria a operar após o afastamento de Pombal; na colônia imensa, uma congérie de aulas régias superintendidas pelo Vice-rei. Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer escola. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas aulas quantas fossem as disciplinas que desejasse. Para agravar este quadro, os professores eram geralmente de baixo nível porque improvisados e mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte.

Assim, se encerra um ciclo importante, onde está caracterizada a falta de atenção a formação docente para o exercício da atividade profissional como regente, além da escassez de professores habilitados, recursos necessários para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico sério e com resultados positivos para a sociedade. Mas olhemos a realidade da educação brasileira neste período inicial, de acordo com Tobias que afirma que a educação brasileira

“já nasceu para a internacionalização, para a democracia e para o cristianismo, pois, de modo direto representou a fusão de três continentes, três cores, de três culturas, três mundos diferentes por milhares de quilômetros e de anos: a América, a Europa e a África; o velho, o branco e o negro; a cultura indígena, a europeia e a africana.” (Tobias, 1972, p. 26)

Há que se registrar que com o cenário existente no final do Século XVIII e início do Século XIX ocorreram muitas transformações que incidiram ou viriam

a incidir sobre quais caminhos a educação brasileira se delineou, visto que foram mudanças que atingiram vários continentes.

Tivemos a burguesia derrotando a nobreza e assumindo o poder do Estado, no campo político, com a Revolução Francesa; o avanço do capitalismo que se contrapõe às condições miseráveis de trabalho e de vida dos trabalhadores com a Revolução Industrial; o surgimento da classe dos proletários que ocorre à volta das grandes fábricas onde se desenvolvem as grandes cidades; o desenvolvimento das ciências humanas que se desenvolvem com a intenção de explicar as condições económicas, políticas e sociais e nelas ter influência.

1.1.2. O BRASIL FICA INDEPENDENTE: E A FORMAÇÃO DOCENTE?

A necessidade da formação do professor já era recomendada por Comenius, no século XVII e o ensino destinado a estes profissionais teve seu início com São João Batista de La Salle, em 1684, e assim foi até ao século XIX, momento em que se exigiu um posicionamento institucional, quando surge o problema da instrução popular, após a Revolução Francesa.

Nesta mesma época, com a independência política do Brasil, em 1822, o país se constitui como “Estado Nacional que adota o regime monárquico sob o nome de Império do Brasil”(Saviani, 1999, p.5,) e neste momento não foi possível identificar avanços no cenário educacional, já que se observou que a preocupação do governo nesta área passou a ser somente a formação das elites, pois eles seriam os dirigentes do país.

Tal facto se consagra com a outorga da Constituição de 1824⁴, texto em que se define que não há conquistas que visem ampliar os direitos de acesso à

⁴ Constituição do Império (Saviani, 1999, p. 5)

educação, no sentido de atender igualmente a todos. Isto porque a oferta passa a ser de uma instrução gratuita para determinada parcela da sociedade, excluindo negros e pobres deste processo, além de abrir caminhos à iniciativa privada.

Em 1827, é editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se perpetua por mais de um século e estabelece que haja escolas de primeiras letras onde for necessário, o que não se efetivou, e logo em seguida, em 1834, é promulgado um Ato Adicional à Constituição de 1824 que aponta o ensino primário como responsabilidade das províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar deste segmento escolar.

Neste cenário é possível entender o que aconteceu com o ensino primário, que uma vez deixado a cargo das províncias, com orçamentos insuficientes, limitação de acesso com a proibição de escravos frequentarem a escola e desvalorização do primário como condição para continuidade nos estudos, o mesmo torna-se vazio, “invisível”.

Sob a alegação de não ter procura o poder público enchia-se de motivos para não investir em formação de profissionais. A clientela era reduzida por haver proibição aos negros e pobres de frequentarem a escola. Nesta premissa descabida é que o governo se justificava para não investir na formação de professores para exercerem funções docentes na escola primária. Diante deste quadro é possível imaginar que este foi um período em que o investimento na formação de professores foi inócuo e praticamente inexistente. Em 1827, a Lei de 15 de outubro determinava que fossem vitalícios os provimentos dos professores e mestres e aqueles que não estivessem aptos dever-se-iam capacitar num prazo curto, sob suas expensas, o que demonstra mais uma vez a falta de investimentos na formação docente como política pública instituída, apesar do que propõe a lei.

Segundo Pilleti, o que resultou deste histórico de desatenção e descaso

“foi o baixo desempenho quase sempre alcançado. Na inexistência de cursos destinados à formação de professores, estes eram selecionados com base em

três condições: maioria, moralidade e capacidade, sendo que a última, às vezes, era medida através de concurso.” (1995, p. 44).

Há também o posicionamento de Brzezinski (1999) que esclarece e reforça a ideia de que a Escola Normal foi o local oferecido para formação formal do profissional da educação, a nível médio. E que, neste período imperial, ela resultou de uma luta entre poderes estabelecidos que somente enfraqueceram a sua existência, numa interminável caminhada entre a criação e extinção de suas estruturas legais.

É neste contexto que surge a primeira Escola Normal, a qual dá início à profissionalização do magistério primário no país, no ano de 1835, em Niterói/RJ. A partir de então, outros governantes começaram a fazer tentativas de implantar a Escola Normal, mas deparavam-se com dificuldades em mantê-las em funcionamento, atendendo ao que se pretendia, tendo em vista as condições desfavoráveis no âmbito econômico e cultural, que ainda eram insuficientes para o desenvolvimento industrial.

Com o passar do tempo surgem Escolas Normais noutras províncias, diferenciadas das Escolas Superiores, mas especificamente direcionadas à formação de professores para atuação nas escolas primárias e no ensino secundário. Nesta fase, o que se pretendia das escolas normais era a universalização e normalização da formação dos indivíduos, sendo relevante esta formação para a política nacional, pois estavam em risco os seus interesses.

Ocorreu um expressivo aumento das Escolas Normais de 1867 para 1883, conforme se confirma nas palavras de Tanuri (citado por, Kulesza, 1998, p.64). Esta informação retrata a importância e o interesse da sociedade da época que precisava de um professor para ensinar as pessoas, nem por isso, a formação destes profissionais⁵ é prioridade para os governos da época com uma política séria e arrojada para todos.

⁵ Importante dizer que as Escolas Normais no Brasil desta época tiveram relevante papel na proposição da autonomia feminina, visto que de forma silenciosa, tiraram as mulheres de seu enclausuramento, instruindo-as,

A partir de então, as escolas normais surgem vinculadas aos Liceus, que ministravam o ensino secundário para atender a nova ordem social, mas por sua vez “... dado o seu duplo caráter de escolas secundárias e profissionais” (Kulesza, 1998, p.64,) não atendiam as necessidades de formação para o exercício do magistério, bem como, apresentaram uma trajetória instável, já que não eram atrativas, por causa dos baixos salários e dos status de pouco importância.

1.1.3. AS ESCOLAS NORMAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

De acordo com Saviani (2009), na Primeira República, período compreendido entre 1889 a 1930, quando ocorre a oficialização da independência do país, são instaladas as Escolas Normais de maneira mais ampla, o que ocorre de forma irregular, demonstrando a fragilidade destas instituições. Isto ocorre por que ainda não havia uma organização curricular, pedagógica e didática, o que fez dar manter o método do ensino mútuo a expensas dos próprios professores.

A Proclamação da República traz consigo a instalação do sistema federativo no Brasil e com ele surge a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, o que denota a necessidade de preparar a população para se tornar eleitora a fim de atender ao interesse das oligarquias, o que fez as Escolas Normais “...constituírem-se o palco privilegiado do debate educacional

capacitando-as, fazendo-as sentirem-se úteis. Este foi o caminho que favoreceu a mulher brasileira encontrar seu espaço para galgar o ensino superior na época. Mesmo deficiente, inócuo e inexpressivo na qualidade e acesso, as Escolas Normais foram vitais para o processo de democratização do ensino feminino em nosso país. (Tobias, 1972, p. 189)

acabando por impor normas não só ao ensino elementar, mas também ao ensino secundário e superior” (Kulesza, 1998, p. 69).

E ainda, de acordo com Reis Filho (citado por Saviani, 2009, p. 145) é imprescindível e essencial a reforma dos planos de estudos das Escolas Normais porque

...sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz. E mestres assim qualificados só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los.

Com a reforma proposta para a instrução pública deste estado, em 1890, é que as Escolas Normais começam a ser dotadas de uma organização curricular e didático-pedagógica e, desta forma, tem sua expansão disseminada pelo país a qual passou a ser referência. Mesmo assim, como afirma Saviani (2009):

Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o impacto formador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu ainda na marca da força padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. (p.145)

As ações sobre a formação docente eram efetivadas pelas necessidades de intervenção governamental, sobre a educação, que passam a ser observadas pela responsabilização das províncias em adotar os projetos educacionais que seguiam outros países, com a criação de Escolas Normais que ocorrem paralelamente às tentativas de implementação do ensino público elementar.

As intervenções governamentais ocorrem no âmbito da base curricular da formação de professores pelas tentativas de instalação da Escola Normal e as práticas pedagógicas por ela delineadas determinaram a concretização da administração e racionalização do tempo nas escolas primárias.

De 1822 até 1930, não há mudanças significativas no cenário educacional já que não se observa o enfrentamento de questões como educação popular e instrução primária, obrigatória, universal e gratuita. Ocorre também, no início deste período, a promulgação da Constituição de 1891, que mesmo não trazendo avanços para o cenário da educação colabora com a descentralização do ensino. Esta descentralização permeada de questões políticas, sociais e económicas, como a abolição da escravatura, a Primeira Guerra Mundial e a constatação de um analfabetismo alarmante para a República, despoletam um conjunto de manifestações populares e greves, no momento em que ocorrem reivindicações e muitas influências na política interna nacional. Surge, na década de 20, o Movimento dos Pioneiros da Educação, que defendia a proposta de uma educação mais democrática, com ênfase na aprendizagem a partir das experiências, que garanta a universalidade, pautado nos ideais de John Dewey⁶.

No final deste período, em 1930, após a Revolução, ocorre a criação do Ministério da Educação e, em 1934, a promulgação de uma nova Constituição, que traz avanços significativos ao cenário educacional.

⁶Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse à transmissão do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e habilidade adquiridos pelo estudante pudessem ser integrados à sua vida como cidadão, como pessoa. No laboratório-escola que dirigiu junto com sua esposa Alice, na Universidade de Chicago, as crianças bem novas aprendiam conceitos de física e biologia, presenciando os processos de preparo do lanche e das refeições, que eram feitos na própria classe. Essa ligação entre ensino e prática cotidiana foi sua grande contribuição para a escola filosófica do Pragmatismo. A Escola Laboratório, também conhecida como Escola Dewey, durou cerca de dez anos, sendo que Dewey pediu demissão da mesa por decisões que ele considerou antidemocráticas e contrárias a suas ideias. (https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Dewey#Filosofia_da_Educa.C3.A7.C3.A3o. Acessado em 30/06/2016).

1.1.4. ERA VARGAS: A ERA DOS ANTAGONISMOS

Chamada de Era Vargas (1930-1945), por ter sido o período em que Getúlio Vargas governou o país, ocorre, depois de sua posse, a promulgação da Constituição de 1934, propiciando a abertura de um processo democrático, que concilia interesses da classe dominante, mas não conseguindo conter a insatisfação popular, acaba por favorecer a movimentação popular para que ocorressem mudanças.

Neste período, há um movimento educacional muito forte e favorável para a educação pública que é o Manifesto dos Pioneiros, publicado através do Decreto nº 3.810/1932, incluindo artigos na lei que contemplavam uma política educacional universal, laica e gratuita, momento em que se propõe “a erradicar aquilo que se considerava o ‘vício de constituição’ das Escolas Normais” (Saviani, 2009, p. 145), que, segundo Vidal, tinham a proposta dupla de ser “escolas de cultura geral e de cultura profissional”, mas não atingiam a finalidade de suas propostas. (citado por Saviani, 2009, p. 145).

O modelo ora proposto pretendia cumprir mais plenamente o conjunto de conhecimentos necessários à formação que previa a incorporação do caráter científico da pedagogia. Assim, os educadores que pensaram e concretizaram estas mudanças acreditavam que:

Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”(Tanuri citada por Saviani, 2009, p.146).

Documento idealizado pela elite intelectual do Brasil (Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meirelles e outros) o Manifesto dos Pioneiros apresenta uma proposta de educação e de formação profissional diretamente favorável ao capitalismo moderno; mas há que destacar que mesmo sob a

ótica do mercado capitalista, este apresenta abordagens significativas quanto à formação do professor, dando ênfase ao conhecimento enquanto instrumento de sua própria formação.

Concretiza-se neste momento a importância que é dada à formação destes profissionais, mesmo denotando fragilidade no aspecto profissional, pois ainda carece de uma formação pedagógica sólida que fosse capaz de atender a todos os níveis de ensino, nível superior e fundamental.⁷

Nesta dinâmica a legislação direciona o país para o estabelecimento de uma política nacional de educação, momento em que se estabelece como responsabilidade da União, exclusivamente, a criação de um Plano Nacional de Educação (cap. I, art. 5º, XIV), “[...] com diretrizes a serem respeitadas e cumpridas pelos estados” (Ribeiro, citado por Gomes, 2010, p. 46). Neste arcabouço legal ainda está prevista a criação do Conselho Nacional – CNE, bem como dos conselhos estaduais de educação (CEEs), e o estabelecimento de um teto mínimo a serem investidos pelos municípios e estados na educação, com recursos oriundos dos impostos, a saber: 10% e 20%, respectivamente.

Com a insatisfação crescente, há um movimento popular para derrubar o presidente. Neste contexto, Vargas percebe a oportunidade para dar um golpe de Estado em 1937, findando o período constitucional e inaugurando o Estado Novo. O período do Estado Novo traz a experiência de um autoritarismo ditatorial do Estado Brasileiro.

A instalação deste novo período político e histórico ocorre com a promulgação de uma nova Constituição, a qual estabelece o Estado Novo, exime a União da responsabilidade exclusiva com a educação, fazendo permanecer a função supletiva da União em relação aos estados e municípios.

⁷ No Manifesto consta menção a formação de professor realizada nas escolas especiais – escolas normais – para as primeiras séries do ensino fundamental. É de nosso conhecimento que as escolas normais existem desde o século XIX, sendo que a primeira escola pública no Brasil, nessa modalidade, surge em 1930, na cidade de Niterói/RJ.(Gomes, 2010, p. 46).

Apesar do retrocesso legal instituído nesta fase, tal facto não foi fator de instabilidade e indagações, pois estavam atendidos os anseios da classe industrial e burguesa do país quanto ao processo educacional.

Assim permaneceu o cenário educacional brasileiro até o ano de 1942 quando Gustavo Capanema⁸ realizou uma Reforma que trouxe algumas alterações, sendo que no âmbito da formação de professores tornaram-se eficazes a partir de 1946, com a publicação do Decreto-lei nº 8.530 de 02/01/1946, quando traz três finalidades básicas para o Ensino Normal.

1.1.5. 1946: O POPULISMO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUM PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO

Após a queda do governo de Getúlio Vargas, os que ficaram responsáveis pela Presidência e pelo Ministério da Educação publicaram quatro decretos, entre eles, o Decreto-Lei nº 8530, de 02/01/1946, que trouxe mudanças significativas:

o Decreto-lei nº8.530, de 2 de janeiro de 1946, se faz fundamental para entender a formação docente de nível médio – modalidade normal –, pois ele foi a primeira Lei que estabeleceu as diretrizes e normas para a implantação desta modalidade de ensino no território nacional. Tendo assim, finalidades bem definidas, tais como: 1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas

⁸ Gustavo Capanema, Ministro da educação de 1937 a 1945 foi responsável por uma série de projetos importantes de reorganização do ensino no país, assim como pela organização do Ministério da Educação em moldes semelhantes ao que ainda é hoje. Contribuiu para cercar sua gestão de uma imagem de modernização na esfera educacional, http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema_interpretacao.htm. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 66 (153), 165-72, mai/ago, 1985. Acessado em: 03 jan. 2017.

relativas à educação da infância. (BRASIL, Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 citado por Gomes, 2010, p.47).

Com a implementação deste Decreto o Ensino Normal passou a ter um formato diferenciado. Constituía-se por dois ciclos e somente no segundo é que se apresentavam as disciplinas de cunho mais profissional, além de apresentar uma contrariedade quanto ao limite de idade para estar no curso, que era de 25 anos, ou seja, aqueles professores que já lecionavam e necessitavam habilitar-se para este fim, em grande parte, foram excluídos deste processo, trazendo um esvaziamento prático da letra da lei.

O país vive, então, um momento de expectativa de liberdades e direitos para todos com a aprovação da Constituição, em setembro de 1946, tendo em vista as garantias expressas na letra da lei de benefícios para toda a população. É nesse ambiente que o Ministério da Educação sugere um estudo sobre a educação alcançando todos os níveis, numa perspectiva de revisão dos seus princípios, a fim de garantir o que estabelece a Constituição Federal agora em vigor. Trabalho que fora realizado e encaminhado para a Câmara Federal e por lá permaneceu até à sua aprovação em 1961, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024/1961.

A Lei nº 4.024 de 1961 preconiza que os cursos de Formação de Professores ficassem a cargo do Ensino Médio, em que o estudante terá as disciplinas de cunho comum e as destinadas à formação profissional. Esta lei mostrou, como outras, atender às necessidades de sua época, inclusive no que toca à idade para o ingresso na Formação de Professores, o que é limitado pelo Decreto nº 8.530/46; com esta nova lei não há limitação de idade, tendo em vista a carência de profissionais existentes neste período para atender à necessidade. Evidentemente, fica a dúvida sobre a qualidade profissional dos alunos que realizaram os exames de suficiência.

Ainda assim, é importante sublinhar que a educação deste período evidenciava o social, as relações entre os seres e a qualidade em detrimento

da quantidade, fortalecendo a articulação entre a teoria e a prática no processo de aprendizagem, o qual é permeado de diversas nuances.

1.1.6. DITADURA MILITAR: EXTREMISMOS E FRAGILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE.

Instala-se um novo movimento em 1964, quando ocorre a instauração do período ditatorial, com o golpe militar. Após o golpe militar um conjunto de medidas foi implementado trazendo retrocessos para a educação com a promulgação de uma nova Constituição em 1967. Em 1971, novas diretrizes são fixadas para a educação a partir da Lei nº 5.692/1971, a qual, em consonância com a Lei 4.024/1961, passa a reger as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo que aquela, não revoga esta, e sim, traz inúmeras alterações, inclusive quanto à estrutura para a formação de professores, como sinaliza Romanelli:

Delineia-se, assim, uma política educacional bem definida. Através da reestruturação do sistema educativo, segundo os princípios das organizações das empresas, busca-se maior adequação do modelo de educação ao modelo econômico, para atingir os objetivos deste último. A eliminação ou, pelo menos a diminuição da defasagem, tanto no que se refere ao aspecto quantitativo (atender a demanda), quanto no que se refere à estrutura (pôr-se em consonância com os imperativos do desenvolvimento) tem por fim, portanto a instrumentalização do processo educativo e sua utilização em proveito da expansão econômica. (Romanelli, citada por Gomes, 2010, p.46).

São extintas do cenário educacional as Escolas Normais, sendo estas substituídas por uma “habilitação específica de 2º grau para o exercício de magistério de 1º grau.” (Saviani, 2009, p.147). Neste contexto se perde a formação proposta por Anísio Teixeira, instituída à época do Manifesto dos

Pioneiros, que se apresentava de forma consubstancial e robusta, passando a vigorar diretrizes que sustentam uma formação precária, ensejando e fortalecendo o surgimento de cursos complementares, a fim de proporcionar uma ampliação da qualidade a esta formação, o que também, não surtiu efeito qualitativo no cenário educacional. Assim temos que

“a expansão do sistema de ensino resulta de uma política cuja finalidade se distancia da promoção da autonomia e da emancipação e estava implicada na formação de mão de obra especializada para trabalhar no setor industrial que despontava como única alternativa para o desenvolvimento econômico do país” (Silva, 2014, p. 31).

Neste enquadramento, pretende-se apontar os impactos desta nova legislação educacional para a formação de professores. Pode-se iniciar citando o artigo 30 da Lei 5.692/71 que traz como formação mínima para o exercício do magistério de 1ª a 4ª séries, somente habilitação específica de 2º grau.

Neste modelo de formação está extinta a obrigatoriedade de formação pedagógica anteriormente em vigor, o que fragiliza a formação, mas atribui ao profissional acabado de sair desta etapa de ensino, a possibilidade de lecionar disciplinas diversas (núcleo comum) no primeiro segmento do 1º grau.

Período, portanto, marcado por uma formação de professores que visava o treino técnico em educação, e ocorria por meio da transmissão dos instrumentos técnicos para a aplicação do conhecimento científico produzido por outros. Por esse modelo de formação, “o professor competente corresponde a um bom executor de tarefas, observando a sua posição no interior da organização do trabalho na escola” (Martins, 2008, p. 18).

Evidencia-se que há um conflito e uma incoerência entre o que propõe esta lei e os anseios da comunidade educacional, visto que desde a sua implementação não se verificaram avanços e os resultados obtidos não foram os esperados. A inobservância de uma formação didático-pedagógica sólida e a valorização tecnicista implementada torna velada a ausência da prática

pedagógica com as teorias que dão suporte ao processo educacional. Cenário no qual a Formação de Professores encontra-se, mais uma vez, fragilizada e surgem propostas que superem o pragmatismo, pois

[...] a alegada neutralidade técnica, que asseguraria a administração e o planejamento despolitizados, na verdade camufla e fortalece estruturas de poder, substituindo a participação democrática – fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico – pela decisão de poucos. Portanto essa reforma, aparentemente apolítica, foi, de fato, política. (Aranha, citada por Gomes, 2010, p.57).

É chegado o momento de uma reflexão que posiciona este profissional além da neutralidade, com a compreensão de que a atividade docente, o exercício do magistério, se coaduna com perspectivas transformadoras por ter um importante papel a favor das classes populares.

1.1.7. NOVA REPÚBLICA: AVANÇOS OU RECUOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Com a abertura política do país, na década de 1980, relevante momento histórico de redemocratização, a formação de professores anteriormente pautada no treino destes profissionais, como sinaliza Feldens (1984), pretende se distanciar desta referência a qual ficou submetida aproximadamente até 1981. Assim, prossegue o processo de formação de professores valorizando a dimensão política da educação que fora silenciada pelo perfil técnico instrumental, existente até então.

Compreende-se a partir deste momento que a formação de professores precisa de investir no reforço intelectual, legal e metodológico que privilegie a criticidade e a consciência do importante papel que a educação ocupa na sociedade e que deve estar mais comprometida com as necessidades das

camadas populares, uma vez que estão cada vez mais presentes na escola e dela são precipitadamente excluídos, parafraseando Martins (2008).

O alinhamento e o comprometimento dos professores no exercício da função docente desencadeiam debates em relação à sua formação, que propiciam, no decorrer da mesma, a tomada de consciência sobre a importância da escola na transformação da sociedade e de que a sua docência deve consolidar uma ação social mais ampla.

É nesta época ainda que surge a figura do educador em oposição ao professor com vistas a permitir o distanciamento do caráter tecnicista empreendido até o momento. Ou seja, este é um caráter descartável, diante das novas exigências do mundo moderno, o que levou ao debate sobre a formação de professores terem como ponto norteador a dimensão política do ato pedagógico, como nos apresenta Martins (2008).

De acordo com Mello (1982) é imprescindível que a formação do professor dê ênfase à perspectiva prática e pedagógica, de maneira articulada, habilitando-os a serem professores que demonstrem competência técnica e compromisso político, dois aspectos que, embora diferentes, não se podem separar.

Na década de 1990, após a queda da ditadura militar, o país vê-se imerso num movimento crescente de implantação de uma cultura globalizada que se consubstancia com características neoliberais, fase em que foram delegados serviços sociais a instituições privadas, mas que também foi um período de muitas possibilidades.

Neste enquadramento, muitas mudanças são implantadas na educação com a finalidade, mais uma vez, de adequar o sistema educativo ao mundo do trabalho e ao novo papel do Estado, como nos afirma Oliveira (2014). Nesta fase, a educação apresenta-se como mola propulsora para resgate de dignidade da pessoa humana com a erradicação da pobreza, bem como, elemento de alavanca econômica do país.

Esta fase foi marcada por uma forte influência do Banco Mundial⁹, o qual determinou, aos países da América Latina, um pacote de ações a serem cumpridas no cenário educacional, ações estas que tinham a perspectiva somente dos cientistas económicos e seus respectivos olhares e concepções que deveriam ser implementadas por educadores, o que nos sinaliza Lüdke (1999), afirmando que é neste cenário que “uma visão dicotômica impede que se veja a combinação entre formação inicial e formação em serviço, ambas complementares, e formando um continuum, beneficiando-se mutuamente de inovações que possam representar melhoria, em uma ou em outra.” (p. 283).

No ideário nacional as perspectivas de mudanças no que se referia a formação e valorização docente eram volumosas, mas infelizmente este volume se arrefeceu na aplicabilidade prática/diária quando ocorreu a aprovação da Lei 9394/1996 (LDBEN), e de outras legislações que proporcionaram mudanças na condição dos docentes, mas não o que se esperava. Isto porque, apesar de todo investimento teórico e reflexivo, não houve avanços significativos quanto à formação do profissional para a docência¹⁰, tendo em vista que os cursos delineados na lei, nos seus programas curriculares, demonstram a precarização do ensino a ser oferecido, porque, segundo Oliveira (2014) desconsidera a importância de uma formação em que a teoria seja a base que permita ao sujeito apropriar-se de uma visão global da educação, o que também faz parte das normas impostas pelo Banco Mundial aos países de Terceiro Mundo, o qual privilegia a precarização do ensino.

⁹ “A vinculação entre os investimentos na educação básica e o crescimento económico aparece de forma cristalina no discurso do Banco Mundial, quando determina que uma de suas principais finalidades é formar indivíduos funcionais, adaptáveis às demandas do mundo do trabalho e da economia.”(Mazeu, 2011, p. 151).

¹⁰ No que se refere a formação do docente o Banco Mundial faz recomendação de investimento na capacitação em serviço em detrimento da formação inicial, momento em que sinaliza que a formação em serviço é mais eficiente, trazendo melhores resultados para o desempenho escolar.

Período marcado pela onda de requisitos direcionados à reestruturação produtiva com investimentos aplicados diretamente na formação e qualificação do trabalhador numa perspectiva que apresenta como centralidade a flexibilização, a autonomia e a versatilidade como elementos estruturais neste processo de formação, exigências do mercado atual.

Há que se observar que o Brasil também sofreu diretamente a influência de outros órgãos internacionais, como por exemplo, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), instituição que apresenta um “novo conceito de educação, cujas bases são consideradas mais eficazes à adaptação autónoma dos indivíduos em um mundo em constante mudança” (Mazeu, 2011, p. 153). Além disso, traz para a educação uma perspectiva de continuidade pautada no aprender a aprender que se subdivide em quatro eixos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e que estão incorporados a proposta curricular nacional para o Ensino Médio como nos apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

O que se observa é que a profissionalização docente está pautada pela formação reflexiva e pela competência, base em que se consolida “A precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação em nosso país” (Saviani, 2009. P. 148), o que, permeia, ainda hoje o status desta formação sem desempenhar a principal função da educação escolar, permitindo consolidar a perspectiva de uma formação centrada na importância da educação para a consolidação do desenvolvimento económico do país numa ótica capitalista e neoliberal.

Tal precariedade confirma-se nas palavras de Azanha (2004) quando enfatiza alguns temas que foram considerados como avanços na referida Lei, e ainda hoje, não se concretizaram, dizendo que:

A necessidade da advertência torna-se maior quando já não se trata de "pequenas vitórias", mas da grande mudança que a nova lei introduziu ao preconizar que cada escola tenha autonomia para elaboração de sua própria proposta pedagógica. Se não houver "visão e vigilância", a inovação ensejada pela lei poderá ter como resultado apenas mais uma imposição de papelada (p. 32).

Ao longo do período de vigência da lei observa-se ainda uma negligência quanto à apropriação dos direitos conquistados, o que se reafirma na proposta de formação em instituições de ensino superior, sendo ainda possível a formação em nível médio, na modalidade normal. É imprescindível atenção, pois os profissionais formados em nível médio continuam concluindo os seus cursos e atuando no mercado de trabalho como profissionais da educação com uma formação superficial, que não desenvolve as competências de investigação tão importantes atualmente, porque

“a escola básica de hoje não é, pois, um retrocesso com relação à escola de ontem. É uma outra escola, principalmente por ser altamente expandida, e suas alegadas deficiências precisam ser enfrentadas por um esforço permanente de investigação e busca” (Azanha, 2004, p.30).

Afirmar que nada mudou desde a implantação da LDBEN, em 1996, é facto que não condiz com a realidade nacional, muito pelo contrário, ocorreram mudanças de diversas ordens. Modificações nos modelos económicos, políticos, sociais, culturais e educacionais são experimentadas ao longo deste período. Por essa razão temos que

...a educação básica do brasileiro tem tomado lugar central no discurso oficial e dos detentores do capital, as ações do governo têm sido de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação,..., o governo ainda insiste em apontar o despreparo dos professores como a única causa do fraco desempenho dos estudantes (Brzezinski, 1999, p.83).

E, para corroborar com o citado acima Nóvoa (1999)

“assinala uma situação paradoxal: de um lado, uma desvalorização dos professores e de seu status profissional, de outro, sua permanência, no discurso político e no imaginário social, como um dos grupos decisivos para a construção do futuro” (p. 281).

Nessa circunstância foram apresentados à realidade nacional os Referenciais para a Formação de Professores (RFP), construídos e projetados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica. Cabe ressaltar que os Referenciais trazem a proposta de uma estrutura curricular que atende “ao novo ideário da formação docente, consolidando as bases epistemológicas, os objetivos e as competências profissionais requeridas para a atuação do professor da educação básica”, (Mazeu, 2011, p.157) o que é reafirmado pelo DCN.

Então, temos que analisar o que os cursos têm apresentado de propostas. De facto, ao longo da história, alguns têm tentado desenvolver currículos que valorizam a interdisciplinaridade nos cursos de formação de professores a nível médio, articulando a teoria e prática, além de outras competências. Mas o que temos vivenciado é um distanciamento, bem como, ausência de articulação latente entre a prática e o conhecimento teórico produzido a respeito da educação, e ainda um esvaziamento dos sentidos construídos historicamente como ferramentas no processo de produção do conhecimento. E como afirma Tardif (2014):

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero (p. 23).

Um dos grandes desafios a ser considerado, é que o professor irá desenvolver atividades de forma integrada, interdisciplinar e multidisciplinar sem vivenciar as relações teórico/práticas ao longo de sua formação, o que negligencia um dos fundamentos previstos para a formação do docente na LDBEN/1996 em seu artigo 61, quando estabelece a associação entre a teoria e prática, observadas às peculiaridades de cada etapa do desenvolvimento do educando, conforme reflete Saviani (1999) e uma preocupação antiga dos que refletem sobre o tema.

Estas considerações são trazidas por Demo (2014, p.48), enriquecendo a presente investigação, pois discute nesta proposta o que é a educação básica, o que se espera dela e como se pensa a formação do professor a nível médio, na escola Normal. Ele releva que “ser professor da educação básica, em particular do 1º grau, é profissão estratégica, e como tal carece ser valorizada.”

Por assim dizer, a formação do professor carrega em si um enorme desafio: encontrar caminhos que permitam aos estudantes perceberem sob que perspectiva se dá a relação com o outro e com a aprendizagem, observando que “a realidade está interligada e assim precisa ser vista para ser analisada e compreendida de forma qualitativa” (Hengemühle, 2008, p. 30). Ocorre que, para o desenvolvimento desta percepção ao estudante, o professor necessita de uma formação que potencialize suas competências e habilidades diante dos desafios da pós-modernidade, possibilitando a elaboração e reelaboração de saberes a partir dos referenciais já conhecidos e dos novos que são surgidos e se estabelecem como novos paradigmas da educação.

Observamos assim, que a formação docente na atualidade:

...assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (Imbernón, 2011, p. 15).

Observa-se que a formação disponível no Curso de Formação de Professores, a nível Médio é por um lado robusta, no que tange a matriz curricular e o programa apresentados, os quais preveem a elaboração de conhecimento teórico, bem como a sua articulação com a prática, estabelecendo entre eles uma conexão para produção de novos conhecimentos. Porém, não vemos acontecer no exercício desta formação um direcionamento para a construção da autonomia do professor no exercício de sua docência, ou seja, o saber destes profissionais continua a consolidar-se de forma mitigada, o que se pretende muitas vezes suprir em formações contínuas, mas não é suficiente, pois não acontecem de forma sistemática, na sua extensa maioria.

1.2. 1.2. COMPETÊNCIAS INERENTES À DOCÊNCIA

O professor está imerso num mundo globalizado e atualmente ainda recebe uma formação que não tem sido suficiente para que a sua atuação seja condizente com a realidade em que está inserido a ponto de garantir resultados maioritariamente positivos. Após refletirmos como se deu, historicamente, a constituição desta formação, quais foram os investimentos e quais as diretrizes para o ensino desde o Brasil Colônia, é chegado o momento de estabelecermos um paralelo entre esse conhecimento e as competências exigidas a um professor de maneira que apresente bons resultados para os estudantes e, conseqüentemente, para toda a sociedade. Ao ponderar sobre a trajetória acadêmica, bem como, as experiências vividas, é substancial pensar sobre a existência de uma premissa: a de que o professor necessita ter e desenvolver competências, tantas quantas sejam suficientes para uma atuação à altura da importância da sua profissão, mas para isso, qual o caminho que deve percorrer a sua formação? Para termos a possibilidade de encontrarmos uma resposta continuemos a reflexão sobre este tema.

1.2.1. DIALOGANDO SOBRE O TEMA COM OS AUTORES

Refletir sobre as competências necessárias à formação do docente implica pensarmos sobre os entraves ao longo da história desta formação, os valores constituídos e petrificados na formação e na prática deste profissional. Além disso, há que se pensar sobre a desconsideração, a falta de valorização e falta de investimento na educação, em geral, e na formação de professores, em particular, questões que se põem ao longo da história e constituem o ideário

do professor podendo, positiva ou negativamente, interferir na sua prática, no seu fazer diário e na busca por bons resultados.

Sob a ótica de Perrenoud (2000) a competência é a capacidade de o profissional docente mobilizar um conjunto de “recursos cognitivos” que possibilitem o enfrentamento de contextos específicos no exercício da docência.

Neste cenário reflexivo o autor apresenta um conjunto de competências consideradas por ele como fundamentais, porém não exclusivas, para que ocorra a renovação didática nas atividades escolares, associando elementos como cooperação profissional, atuação responsável e ética, a saber:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar sua própria formação contínua. (Perrenoud, 2000, P.13).

Olhar as competências propostas e refletir sobre sua aplicabilidade prática no cenário atual da formação de professores e sua prática diária, bem como os resultados que alcançamos, leva-nos, a defender, como Pacheco (2014, p. 18), “que a dicotomia praticada na formação docente é responsável por uma imensidão de entraves à aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental.”

Assim ele propõe uma formação em que o professor desenvolva a autonomia de forma reflexiva, qualificando-o a intervir na “relação entre o conjunto de saberes e saber-fazer prévios como o que de novo se fazia, conferindo significado à atividade, reforçando a progressiva apropriação do controle e condução do processo pelos professores, privilegiando uma interação participativa” (Pacheco, 2014, p. 18), o que reforça o conjunto de competências descritas acima.

Os princípios democráticos estão presentes, na forma institucionalizada em nossa sociedade, desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) em 1988, conquista de muitas lutas sociais e, estamos certos de que a autonomia é elemento necessário, indispensável e urgente como ferramenta a serviço da democracia, mas para tal é preciso ser construída, permitida, desenvolvida e exercitada com o outro e, o espaço ideal para este exercício se pressupõe ser a escola como nos apresenta Paro (2011, p. 178) afirmando que “... uma educação democrática diz respeito à autonomia que deve caber aos educandos na escola.” Ressalte-se, que a escola, é também, para nós, legalmente espaço em que a autonomia e a democracia devem estar garantidas desde a CFRB/1988.

E, para validar a importância de uma trajetória profissional docente autônoma, temos a posição de Imbernón (2011, p. 13) quando defende que “para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática.” No entanto, para desenvolver junto ao educando a autonomia o professor deve ter claro e vivenciar o conceito em sua plenitude, de forma a compreender a autonomia como “algo que deve ser desenvolvido com a autoria do próprio sujeito” (Paro, 2011, p. 179).

Ainda para fundamentar este tema, Freire (2009, p. 15) traz uma abordagem humanística da formação do professor como um ser humano que tem a “responsabilidade ética no exercício da tarefa docente”. Ressalta ainda, nesta obra, a ética como elemento norteador da formação da autonomia do professor, afirmando que se evidencia no âmbito das relações humanas como “necessária a eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética”(Freire, 2009 p. 15).

Nesta perspectiva o autor aborda as questões de liderança, ética, solidariedade e autonomia inseridas na formação do professor com leveza, doçura, porém com uma sábia e generosa seriedade e rigidez, apresentando ser este o profissional do qual precisamos para enfrentar os desafios da pós-

modernidade, encontrando-os como seres humanos, como homens e mulheres dispostos a ensinar, enquanto aprendem, que sejam capazes de utilizar as “vestes da humildade”¹¹ para com sabedoria superarem os entraves na convivência e possibilitar a aprendizagem.

Ainda sob o olhar da ética, compreendida em toda sua dimensão, far-se-á uma reflexão sobre o conjunto destes valores, visto ser ela que legitima as relações sociais e permite a introdução no ambiente escolar das dimensões humanas do sujeito. Encontramos respaldo para esta abordagem em Severino (2011, p. 10) quando apresenta os elementos que estão entrelaçados à ética, a saber: “categorias como alteridade, multiculturalidade, tolerância e diálogo”, as quais permitem a compreensão sócio-histórica do ser humano a partir de uma vertente cidadã.

Severino (2011, p. 14) afirma ainda que “liberdade e autonomia são condições utópicas que, embora jamais realizáveis em plenitude, servem de referência libertadora das imposições socioculturais” e se desejamos melhorar a educação oferecida é preciso estarmos atentos às possibilidades de diálogo, autoridade, autonomia, liberdade e limites.

Temos que, com o surgimento dos paradigmas da pós-modernidade, que se apresentaram em nossa sociedade a partir de meados do século XX, e reafirmaram-se no início do século atual, este é o momento em que a ciência e o pensamento científico requerem uma resposta eficaz do processo educacional no que tange as competências e saberes para o exercício da profissão de professor/professora, o que Hengemühle (2008) apresenta da seguinte maneira:

O professor da Pós-modernidade precisa: 1. Ter formação global; 2. Ser fisioterapeuta mental; 3. Ser estimulador das inteligências; 4. Ser animador de aprendizagem; 5. Ressignificar os conteúdos para que provoquem o desejo de aprender nos alunos; 6. Usar os conhecimentos históricos como ferramentas para que os alunos compreendam situações significativas da sua vida e

¹¹ W.Tozer. www.ebah.com.br/content/as.vestes.humildade.

consigam resolver os problemas da sua época; 7. Buscar a coerência entre o que diz e acredita e o que faz. (p.86/87).

Sob este olhar é possível identificar uma divergência no posicionamento de Perrenoud e Hengemühle. Enquanto ela sinaliza competências que se relacionam com o fazer do professor na sala de aula mais diretamente, Perrenoud aponta para um perfil de profissional docente com uma visão mais ampla, indicando que a docência está inserida e interfere nos diversos fazeres e cenários da escola, não somente com o olhar direto focado na sala de aula, até porque as reflexões de suas ações e posturas, vão além dela. Há que salientar, que os autores apresentam pensamentos opostos, mas no âmbito da formação docente podemos considerá-los como acessórios, além do que eles se entrecruzam nesta perspectiva, visto que potencializam a formação do profissional.

Parafraseando Passos e Silva (2012) para revelar que o caminho se constrói ao caminhar é uma sinalização importante e necessária para a formação de professores. Isto porque quando tratamos da formação de professores também temos em consideração a formação contínua. Ela é que irá oportunizar a reflexão coletiva diária, estabelecendo um elo necessário entre a teoria e a prática, momento em que o conhecimento será utilizado para propiciar ao grupo de professores novas experiências e reflexões.

Por óbvio, que cada profissional percebe este momento de acordo com a sua história de vida, com a sua história de formação e com a sua experiência profissional. Há profissionais que despertaram em si o entusiasmo pela profissão apesar de todas as mazelas vividas, experimentadas e sentidas, e por isso, querem e desejam cada vez mais respostas para superarem qualquer dificuldade, vencer todos os obstáculos. Por outro lado, há professores que não conseguem perceber a importância deste momento coletivo de troca, de conhecimento e de fortalecimento, inclusive, se distanciam por acreditar que não há qualquer finalidade real na atividade que está sendo realizada.

Neste contexto são identificadas várias práticas de professores de séries iniciais que são o resultado das formações recebidas ao longo de sua trajetória. Não há que se pensar que não é possível uma postura mais entusiasmada, mais criativa e de resultado efetivo em situações contextualizadas que denotem o vínculo entre o sujeito e a situação, isto porque acredita-se que

...a formação técnico-científica do professor expressa o compromisso político de garantia de melhores condições de aprendizagem e promoção pessoal e social dos alunos. É importante ressaltar que (...), o saber fazer consciente com um sentido político de construção de uma prática pedagógica que rompa com a seleção e a exclusão. (Silva, 2014, p.79).

Ao olhar a formação inicial em si, é possível que esta carregue o condão de “contagiar”¹² e nortear uma prática pedagógica favorável ao período Pós-moderno que vivemos, ampliando as perspectivas de conhecimento para os estudantes, observando que “Educar significa capacitar, potencializar para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar a autonomia.” (Gadotti, citado por Hengemühle, 2008, p. 91).

Sob esta perspectiva é que a formação de professores deve atuar para que os futuros profissionais tenham conhecimento sólido, porém não petrificado, sobre o resultado esperado em suas salas de aula ou ambientes de formação acadêmica. Espera-se que sob este enfoque o professor não perca de vista o ser humano como ser curioso que se interessa por descobertas a partir de um processo investigativo, pois no “mundo atual, mais do que nunca, é preciso ser essa pessoa capaz de detectar e compreender as situações, cada vez mais complexas, e buscar-lhes soluções, ser pessoa competente” (Hengemühle, 2008, p. 93).

Então, surge a reflexão de como será possível implantar mudanças que exigem tantos esforços para a melhoria das aprendizagens e do

¹² Destaque do investigador

aprofundamento de conhecimentos não só científicos, mas humanos que perpassam a seara educacional? Somos fruto de uma história pessoal e social que nos elabora, consolida o caráter e nos apresenta o mundo em suas mais diversas nuances, mas quando chegamos à sala de aula, o conteúdo que nos é apresentado vem contextualizado histórica, social, cultural e economicamente?

Hengemühle (2008, p.107) demonstra através de um quadro comparativo que a contextualização faz muita diferença nos resultados obtidos num processo de formação académica, cidadã e pessoal, que é o que se espera da escola, segundo a autora, como se pode verificar no Quadro nº 1:

Quadro nº 1: Os reflexos da contextualização na formação académica

(Des) conhecer a historicidade	
Limitações	Possibilidades
Conhecimento linear e fragmentado.	Conhecimento interdisciplinar.
Desconhecimento do processo.	Conhecimento do processo.
Conteúdos insignificantes para o professor.	Conteúdos significativos para o professor.
Dificuldade em ressignificar.	Facilidade para ressignificar em múltiplas dimensões.
Desconhecimento das situações e problemas que originaram o conteúdo	Conhecimento das situações e dos problemas que originaram os conteúdos.
Diante da pergunta dos alunos: para que estamos aprendendo isso?; evasivas do professor.	Capacidade de significar o conhecimento quando o aluno questiona por que e para que estamos aprendendo isso.

Fonte: Livro – Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação.

Caracteriza-se, na perspectiva de Hengemühle (2008), que o professor pós-moderno não abandona a teoria e a historicidade dos temas a serem desenvolvidos com os estudantes, mas sim, extrai de ambos, informações para ilustrar sua prática e, ao mesmo tempo, permitir ao estudante a possibilidade de reconstruir novos conhecimentos, impulsionando-os a um mundo novo, em que a autonomia é construída eticamente no fazer educativo. Destaca-se aqui uma competência primordial no fazer docente.

Temos assim, como na defesa de Perrenoud (2002), que ao tratar das competências analisa uma questão maior, sabendo que elas em si, não se igualam ao saber nem às atitudes, no entanto utiliza-se destes recursos para o manuseamento de situações, que são sempre singulares e são construídas no processo formativo do docente, mas também, no dia-a-dia da sala de aula, no seu fazer.

Nóvoa (2009) considera que o conceito de competências teve sua importância na reflexão sobre o fazer educacional, porém não avançou para além “das origens comportamentalista e de leituras de cariz¹³ técnico e instrumental” (Nóvoa, 2009, p. 205). Por esta razão apresenta o termo “*disposição*”(destaque do autor) para elencar as dimensões profissionais e pessoais com uma flexibilidade necessária, visto que as considera como constituintes da identidade dos professores.

Surge, no cenário do século XXI, esta nova proposta que redimensiona o fazer docente e sua constituição, o que fica exposto por Nóvoa (2009) como uma construção que é contextualizada porque, a “*profissionalidade docente* não pode deixar de se construir no interior de uma *pessoalidade do professor*”(grifo do autor) (Nóvoa, 2009, p. 205).

Para finalizar esta questão, Nóvoa afirma que:

Aqui ficam cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje. Elas servem-nos de pretexto para a elaboração das propostas (...) sobre a formação de professores. São propostas genéricas que,

¹³Tendência; reunião das características ou propriedades distintivas. In: <http://www.dicio.com.br>

devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação.” (Nóvoa, 2009, p. 206).

Nóvoa (2009) então descreve as disposições a fim de possibilitar que sejam eixos a serem adequados e refletidos em qualquer realidade educacional, acreditando que desta forma ter-se-á o perfil do bom professor no século XXI, como passa a expor: 1. Conhecimento – considerando que as práticas docentes devem levar os estudantes à aprendizagem; 2. A cultura profissional – valorizar a troca de experiências como cenário de formação; 3. O tacto pedagógico – a maneira de lidar com o aluno, conquistá-lo para o trabalho escolar, de modo a mantê-lo integrado no processo de conhecimento; 4. O trabalho em equipa – valorizar as dimensões coletivas e colaborativas no sentido de privilegiar as intervenções no projeto educativo da escola; 5. O compromisso social – a comunicação com o público e a intervenção no espaço da escola como parte da formação docente.

Importante observar que nas reflexões de Hengemühle, Perrenoud e Nóvoa sobre os conhecimentos, competências ou disposições necessárias ao docente do século XXI é unânime a importância e o valor relativo ao conhecimento como ferramenta de instrumentalização para a prática em suas diversas matizes.

Ao trabalhar com competências é importante termos em evidência que não estamos a descartar os conteúdos curriculares. O que se pretende é propor um novo direcionamento para o tratamento aos conteúdos, a maneira e a metodologia como são abordados com os estudantes. A proposta é que se oportunize situações de aprendizagem que favoreçam ao estudante o desenvolvimento e/ou a construção de habilidades para que eles possam sentir-se seguros e autónomos na construção de competências necessárias à sua inserção nas atividades diárias e continuidade dos estudos, o que fatalmente estará substituindo a prática limitadora, ainda hoje implementada, da memorização.

Ainda no âmbito da construção de novas competências revele-se que as competências elementares trazidas pelos estudantes não são descartadas, esquecidas ou não observadas, pelo contrário, elas são a base que permitem a relação dos conhecimentos prévios com o que será construído, e desta forma, pelo contrário, são coadjuvantes e assim devem ser percebidas neste processo de aprendizagem.

1.2.2. AS COMPETÊNCIAS SOB A PERSPETIVA DA LEGALIDADE

Pretendemos aqui traçar a perspetiva legal do termo competência nos moldes da legislação educacional em vigor. Antes, porém, é relevante definirmos o que entendemos por competência. O dicionário da língua portuguesa diz que é a “Capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto¹⁴”.

Podemos então destacar que competência é a capacidade de utilizar todos os recursos mentais disponíveis (memória, inteligências, pensamentos, saberes, informações etc.) a fim de realizar uma atividade de maneira eficaz.

Então, vejamos o que nos diz a lei sobre este novo conceito (*que já não é tão novo*¹⁵) e de que maneira ele se apresenta no âmbito educacional, a partir de sua inserção na lei maior da educação, a LDBEN.

Já vimos anteriormente que a LDBEN, Lei 9.394/1996, traz a possibilidade da formação de docentes a nível médio, na modalidade Normal, para atuar nas cinco primeiras séries do ensino fundamental e na educação infantil, o que está explicitado em seu artigo 62. Com base nesta autorização legal mantiveram-se os cursos deste nível e foram instituídas diretrizes nacionais,

¹⁴ Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/Competencia.html> . Acesso em: 22 março. 2017.

¹⁵ Grifo meu

bem como cada estado da federação, que tivesse a referida modalidade de ensino, deveria também estruturar a sua.

Sobre a manutenção do nível médio como formador de professores, há um posicionamento de Brzezinski (1999), afirmando que a determinação legal da manutenção da formação de professores a nível médio, é contrária ao posicionamento do Movimento Nacional de Educadores¹⁶ que sempre defendeu como formação mínima para docentes, a de nível superior, sendo aquela que traria à sociedade resultados mais dignos e cientificamente de maior qualidade. Ressalte-se que a formação de nível superior como formação mínima de professores para atuação em qualquer segmento de ensino já existe há muito, como um exercício político e social, mas que não se concretiza desde 1932, com o Manifesto dos Pioneiros.

Sobre a abordagem da autora supracitada, é relevante trazer para esta reflexão se o ensino superior, ao longo deste período, ou seja, desde a aprovação da LDBEN, tem sido palco de uma formação plena para os docentes, tanto os que lecionam em anos iniciais do Ensino Fundamental como os que lecionam nos últimos anos do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, tornando-os aptos a desenvolverem com segurança, autonomia e resultados favoráveis o processo de desenvolvimento das competências propostas para estes diversos segmentos. Mas essa questão não será discutida neste trabalho; apenas se faz referência pelo facto de permitir redirecionar o debate de ideias para além dos investigadores e autores de referência sobre esta matéria.

A LDBEN que rege a educação apresenta uma concepção de educação de carácter abrangente, visto que contempla aspectos diversos com várias

¹⁶ A importância desse movimento de lutadores sindicais, no interior da luta educacional, está, principalmente, na sensibilidade de não se achar “donos da verdade”, e, ao mesmo tempo, com disposição de organizar a luta dos trabalhadores em educação, ouvindo as angústias, as disposições de luta, as críticas, as concordâncias, as discordâncias dos trabalhadores, estudantes e comunidade escolar que estão na base das escolas. (<https://socialistalivre.wordpress.com/2014/02/03/por-que-aderi-ao-meob-movimento-nacional-dos-educadores-organizados-pela-base/>)

dimensões e determina uma vinculação obrigatória da educação escolar com o mundo do trabalho e com a prática social. Nesta composição triangular, a expectativa é que a docência tenha competência para encaminhar o conhecimento à prática de maneira que as situações experimentadas no cotidiano escolar sejam promissoras para si e para os estudantes.

Nesta Lei o docente recebe uma atenção especial, sendo ele o elemento agregador que atua na garantia da aprendizagem de cada estudante. É previsto que seja dotado de uma intelectualidade que auxilie na ampliação das oportunidades sobre os quais exerce a sua responsabilidade escolar, o que podemos extrair do artigo 13 e seus incisos. Como sinaliza Silveira

“É tarefa do educador, todos os dias, de qualquer modo, de todos os jeitos, formar o jovem para ser sujeito, protagonista da sua história. Educar o jovem cidadão para ser melhor como gente, desenvolver sua humanidade, sua espiritualidade formando-o para participar ativamente do processo de transformação social” (2013, p.02).

Assim, corroboramos a ideia retirada do Parecer CEB nº 01/1999 (p.19-20) que discorre sobre as responsabilidades do docente e que nestes compromissos “encontra-se o valor intrínseco da atividade docente e a principal contribuição para tecer a sua legitimidade, aproximando a dignidade da profissão dos ideais da democracia.” E ainda continua dizendo que assim, “o professor assume sua condição de intelectual face à possibilidade de integrar-se no fecundo debate a respeito dos valores, das concepções e dos modos de convivência que deverão ser priorizados, através do currículo”.

Importante ainda trazermos para este debate o que dispõe a Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de nível médio, na modalidade Normal, que em seu artigo 2º indica quais as competências que devem ser trabalhadas para que os estudantes possam construí-las e tornarem-se aptos a lecionar.

O artigo em questão traz apontamentos sobre a autonomia pedagógica das escolas, as quais têm o dever de construir uma proposta pedagógica que contemple os princípios da Lei maior da Educação, ou seja, da LDBEN, conforme passamos a expor:

Art. 2º Nos diversos sistemas de ensino, as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes, inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos, já declarados em Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, deverão preparar professores capazes de : I - integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país; II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática; III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem; IV - avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática; V - utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos. (Resolução Ceb nº 2/1999).

Ao referirmo-nos às propostas pedagógicas e à sua elaboração por cada comunidade escolar, cria-se a expectativa de que exista, mas acima de tudo, que se construa uma presença real e uma cooperação ativa da coletividade interessada. Abaixo, regista-se aspetos relevantes para os quais temos suporte no âmbito legal e que, por inúmeras razões, não conseguimos

ainda ver acontecer plenamente. Facto que é considerável aqui para esta investigação:

Art. 3º Na organização das propostas pedagógicas para o curso Normal, os valores, procedimentos e conhecimentos que referenciam as habilidades e competências gerais e específicas previstas na formação dos professores em nível médio serão estruturados em áreas ou núcleos curriculares. § 1º As áreas ou os núcleos curriculares são constitutivos de conhecimentos, valores e competências e deverão assegurar a formação básica, geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre a prática. (...); § 3º Na observância do que estabelece o presente artigo, a proposta pedagógica para formação dos futuros professores deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, tendo como referências básicas: I - o disposto nos artigos 26, 27, 35 e 36 da Lei 9.394/96; II - o estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica; III - os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da linguística, entre outras. (Resolução Ceb nº 2/1999).

Apesar das dificuldades e descompassos existentes na trajetória da Formação de Professores a nível médio, na modalidade Normal é essencial destacar que a legislação pretende apresentar uma organicidade relevante para a formação dos futuros docentes, dotando-os de conhecimentos que possibilitam o trabalho autónomo e eficaz.

E para além da formação profissional é importante destacar ainda os aspetos norteadores da base nacional comum que carregam em si os princípios estabelecidos nos PNCEM e permeiam toda a formação profissional dos docentes a nível médio, também pautando-se numa filosofia em que as competências são necessárias e devem ser desenvolvidas.

1.3. 1.3. OS SABERES DO PROFISSIONAL DOCENTE

1.3.1. Os AUTORES E OS SABERES DOCENTES

Refletir sobre a questão dos saberes docentes remete-nos primeiro a pensar a que tempo histórico nos estamos a referir para melhor compreensão dos sentidos e significados. No Brasil, os saberes docentes surgem com maior ênfase, no final do século XX, quando a formação de professores recebeu novos conceitos e significados diferentes, que passaram a fazer parte integrante do seu quotidiano. O termo “saberes docentes” integrou os debates na esfera educacional, especialmente sobre a formação de professores.

Por ser um tema que descortina muitos interesses e interpretações é dinâmico, trazendo muitos vieses, o que torna impossível a generalização em torno de uma única abordagem, ou seja, é um tema complexo que exige uma análise atenciosa.

Temos assim que refletir sobre os saberes inerentes à docência dado que está no foco dos debates atuais no que tange às políticas públicas e às pesquisas educacionais, além de nos remeter ao facto de que, a “oscilação teórica”¹⁷ proporciona à comunidade educacional uma expectativa sobre o que se espera do profissional docente no exercício de sua tarefa.

Pensar sobre o resultado almejado pela prática do profissional docente e como este se consolida e impacta o âmbito social, cultural, económico e

¹⁷ LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

político, observadas as mudanças de paradigmas¹⁸ sobre o saber, o saber-fazer, o docente e sua identidade profissional, permite-nos constatar que há perspectivas diversas em relação à implementação dessa expressão, visto que passamos a conhecer correntes divergentes quanto à sua implementação no meio académico/profissional e pedagógico, bem como os seus efeitos ao mundo moderno.

Facto é que no arcabouço teórico em que se baseia esta investigação são percebidas contribuições divergentes acerca do que se entende por saberes imprescindíveis às boas práticas docentes, como se constroem e se solidificam na trajetória deste profissional.

Nesse enquadramento os autores que defendem os saberes docentes como componente benéfica na formação dos professores são Tardif, Lessard, entre outros. Em contrapartida, há os que se opõe, como Libâneo e Pimenta, e outros, por demonstrarem uma preocupação com a maneira como foi introduzido o saber docente em nossa formação para que o mesmo não seja aporte para o “ajustamento ao ideário neoliberal” (Alves, 2007, p. 265), o que poderia desconstruir uma trajetória de luta em nome de uma formação autónoma e com base sólida, construída coletivamente, com um grande esforço das bases democráticas.

Tardif (2014)¹⁹ defende que ao refletirmos sobre o saber docente consideramos a perspectiva que envolva as competências, habilidades e conhecimentos (institucionais e diários), pautados na experiência, observando que estes últimos devem ser aprofundados, especializados, de forma a permitir um real suporte à construção daquele.

Observa-se, que sob esta perspectiva, o saber docente tem uma constituição social e histórica, não somente do que se aprende na escola, mas também, do que se consolida na trajetória profissional do docente, nas suas

¹⁸ “(...) um paradigma é aquilo que membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.” (Kuhn, 1962)

¹⁹ Além de Tardif, há outros autores (Lessard, Gauthier, 1998; Raymond, 1993; Lahaye, 1991 et al) que comungam das ideias defendidas por ele, no sentido de privilegiar os saberes experienciais em detrimento dos de outros, como principalmente, os saberes teóricos produzidos pela academia.

construções, produções, avanços e recuos diários, inclusive no percurso de sua vida estudantil.

Nesta perspectiva, o saber docente não é um conjunto de técnicas que atendem à burocratização que se instala no espaço educacional, mas sim, tem o condão de orientar os indivíduos na condução de suas vidas, assumindo as suas responsabilidades e visando minimizar as diferenças.

Neste enquadramento, é necessário refletirmos não somente sobre questões internas do processo educacional (documentos e diretrizes de órgãos públicos, conteúdos, didática, as teorias etc), mas também as externas a ele (a luta dos profissionais e sua identidade social, a cultura vigente etc), como fatores que influenciam na construção deste saber docente e seu ideário, de forma a entendê-lo em sua plenitude, sem determinismos, e por essa razão, é necessário transpor a barreira das experiências concretas de seu fazer para construir uma identidade profissional mais sólida, o que se contrapõe significativamente à visão de Tardif (2014, p.16) quando defende que “... o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores.”.

Neste caminhar e sob este olhar o que se deseja é também refletir sobre o fazer docente com vista a pensar em uma educação que olhe para frente, para este século, para seus desafios e expectativas de uma realidade social mais humana, justa, solidária e ética sem abandonar a fundamental importância da formação intelectual quanto aos investimentos na aquisição de conhecimentos imprescindíveis à prática docente.

E neste sentido, a profissão da docência é desafiada a vencer e/ou refletir sobre as diretrizes, regras, conteúdos, que embora apresentados sob uma nova “roupagem”, atendendo ao perfil exigido para este século, na prática e na realidade, não sinalizam para avanços efetivos, e assim, produzem uma educação, por vezes, medíocre, que não oferece efetivamente uma formação plena aos indivíduos que transitam no universo escolar, observadas todas as dimensões das pessoas que estão em formação constante.

Temos sob este olhar que os saberes necessários à prática docente de qualidade vão além da aprendizagem do fazer diário, e corroborando com este posicionamento temos Pimenta (1997) que sinaliza que os saberes do cotidiano do professor constituem sua identidade profissional, a qual não tem somente os saberes da experiência como único e/ou preponderante elemento constitutivo. Assim, a autora aponta para os saberes da experiência, do conhecimento e da pedagogia como integradores da formação profissional, ou seja, o que torna o profissional apto a exercer sua tarefa.

Obviamente a formação profissional dos docentes é um processo em que as lacunas são imensas, e por isso também, processo difícil de preenchimento dos vazios que são encontrados nela, porque de acordo com Labaree (1999 citado por Imbernón, 2011) “há uma diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores”. (p. 12).

Pensarmos o saber fazer do profissional docente traz à baila uma reflexão sobre como se estabelece a relação deste profissional com seu ofício, quais os resultados de sua atividade, qual sua relação com seu objeto de trabalho, o que é característica de seu perfil diferenciado, já que seu objeto de trabalho é outro ser humano e na relação com ele, o docente se constrói, se transforma e interfere na construção do outro. Sob esta ótica, encontramos respaldo no posicionamento de Tardif (2014) quando diz que:

Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Essa ideia possui duas funções conceituais: em primeiro lugar, visa a relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta sua incorporação num processo de trabalho, dando ênfase à socialização na profissão docente e ao domínio contextualizado da atividade de ensinar. (Tardif, 2014, p. 17)

Temos aqui a subjetividade como questão que supera a estratificação de uma matriz curricular e outros documentos, os quais foram elaborados na perspectiva de séculos anteriores, em momentos histórico-sociais-económicos diferentes dos atuais, de acordo com a lógica de mercado e suas exigências, o que, ao longo da história, propõe estratificação do conhecimento, o que consequentemente, fragiliza a formação dos docentes e dos estudantes.

Parafraseando Magalhães (2016), é possível observar como os programas, diretrizes e normatizações estabelecidas da maneira que são, como sabotam a construção da autonomia profissional, sua criatividade e interatividade com os estudantes, impedindo os avanços e uma formação mais plural e transdisciplinar, que auxilie os estudantes a serem independentes e competentes para seguir com seus projetos futuros, pois o que se espera atualmente da educação escolar é que ela desenvolva as competências da autonomia e emancipação.

Analisando o docente como sujeito municiado de habilidades em ação, observado o facto de que suas práticas se aprimoram refletidas à luz de saberes teóricos e enriquecem sua experiência profissional, e também, considerando que existe uma dinâmica própria de aquisição de saberes, um caminhar único em que se insere o seu perfil de pesquisador no cenário educacional, é possível refletir sobre o que temos e propor novos caminhos. Desta forma, “é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores.” (Nóvoa, 2009, p. 204).

É preciso pensar e construir uma proposta para a formação de professores que se desenvolva consistente e totalmente permeada pela interação com o outro, seja ele o profissional, o educando, a família, sendo certo que o âmbito educacional está imerso em uma “rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes passíveis de

interpretação e decisão, geralmente, em caráter de urgência.” (Tardif, 2014, p. 50).

Da mesma forma, é relevante, perante o aporte teórico existente, a compreensão e o entendimento de que o conhecimento já produzido, ou seja, o saber teórico é aquele que irá fundamentar e orientar a prática docente, da mesma forma, que possibilitará a “reflexividade”²⁰ da ação permitindo novas propostas de atuação. Este posicionamento encontra respaldo nas obras de Pimenta (2002), Lüdke (2001), Libâneo (2002), entre outros.

Posto isto, é deixar claro que não há, inicialmente, enfeitamento por uma abordagem ou outra. O que pretendemos aqui é que à luz dos teóricos citados e das contribuições temáticas apresentadas, elucidar os caminhos que a formação do docente deverá trilhar a fim de superar os desafios que vêm se consolidando como entraves para o sucesso escolar.

Há sim, a necessidade urgente de uma reflexão dialética e não pragmática acerca do tema, compreendendo-o de forma ampla. Para tanto é relevante a sua compreensão também sob o enfoque econômico e político, pois surge para nós com o neoliberalismo, quando a filosofia do livre mercado se fortalece e há uma crise no Estado de Bem Estar Social e com isso, os direitos sociais são diretamente atacados, ocorre o aumento das privatizações e o mundo do trabalho precisa de um profissional flexível, criativo e que compreenda o processo do trabalho, com uma apurada prática reflexiva, de acordo com Alves, 2007.

Para Libâneo (2002) a prática reflexiva de cunho neoliberal, apesar de ter a mesma origem do que a prática reflexiva crítica são, fundamentalmente,

²⁰ A reflexividade, conceito integrante do embate modernidade-pós-modernidade, refere-se ao caráter reflexivo da razão, implicando a capacidade de pensar, a auto-reflexão, a intencionalidade e o “empoderamento” dos sujeitos, frente à realidade. Entre nós, a concepção de professor reflexivo, de matiz pragmático, tende a se sobrepor aos demais significados da reflexividade. O texto visa explicitar os vários sentidos desse conceito, situar sucintamente sua história no Brasil e discutir distinções entre a reflexividade de matiz neoliberal e outras modulações do conceito como a crítica, a dialética, a hermenêutica, a emancipatória, a comunicativa, a solidária, entre outras. Libâneo, J. C., 2001. <http://www.cefetes.br/gwadocpub/PosGraduacao.anped2001/textos/enclibaneo.PDF> Acessado em 13/07/2016.

diferentes, visto que a primeira apresenta-se como possibilidade de uma reflexão que se encerra e fica restrita à própria prática, no âmbito da sua própria ação, pautada numa concepção individual de reflexão, o que por si já promoveria a construção do saber docente, sendo filosoficamente pautada no liberalismo e no pragmatismo. Já a reflexividade crítica tem fundamentação em teorias marxistas e a sua preocupação está na autonomia e emancipação, ou seja, que ao refletir o profissional seja capaz de utilizar-se de todos os recursos, principalmente, das teorias existentes e, com base nelas e observada a contextualização de suas reflexões proponha novos caminhos para si, para o outro, para a coletividade.

Necessário também sinalizar que os saberes docentes são aportes para renovação, para uma ressignificação das ações e não devem ser descartados. O que se apresenta é a necessária percepção do contexto em que nos foi apresentado e como têm sido aplicados cotidianamente. Paralelo a isso, é importante traçar uma reflexão para a qualidade da formação docente que tem sido oferecida a nível médio e quais os resultados têm sido obtidos.

1.3.2. E OS SABERES, QUAL SENTIDO E SIGNIFICADO?

Refletir sobre os saberes docentes não só nos permite, como nos exige, um olhar para os saberes de maneira ampla, tendo em vista, como já citado neste trabalho, que não pretendemos descartar qualquer posicionamento autoral, mas sim sugerir outras orientações que possam potenciar o sucesso na formação de docentes capacitando-os a tomarem consciência da realidade sem lhes inibir a ação, sem lhes reduzir o entusiasmo, estimulando-os a criar autonomamente oportunidades de conhecimento para os estudantes sob a sua responsabilidade.

Morin (1993 citado por Vellas, 2002 p.23) é muito claro quando refere que o saber tem um sentido de que ele, Morin, chama de “humano”, o qual tudo vincula, ou pelo menos, deveria, considerando que, é neste sentido que tomamos consciência do saber como identidade humana.

Assim o autor coloca todo o conhecimento universal como bem da humanidade e desta forma pertencente a todos e da responsabilidade de todos, tornando-o um elemento vinculador da humanidade e de suas espécies. Tal facto, remete nos novamente para o fazer do professor, ao seu compromisso em transmitir o conhecimento e os saberes que vinculam as pessoas. Mas, novamente se impõe a questão: em que medida a sua formação lhe permite caminhar neste sentido?

Aqui trazemos o sentido dos saberes para o âmbito da humanidade, das relações interpessoais, das oportunidades de convivência e crescimento na convivência com o outro e para o outro, cenário em que deve estar inserida plenamente uma visão reflexiva crítica que permita uma construção autónoma de visão da sociedade, da vida, do outro e, principalmente, com o outro.

Os saberes devem ser percebidos como instrumentos que auxiliam ao encontro de situações diferentes para a superação quando necessário dos obstáculos que impeçam a caminhada, o seguir em frente. Devem ser o suporte ao conhecimento científico, estabelecendo elos entre os diferentes, uma conexão que permita avanços.

Há um discurso intenso em relação à falência da escola e do exercício da docência, de seu insucesso, sua improdutividade e, fatalmente da crise que afeta esta instituição, mas estamos, a partir do que existe, construindo novos caminhos e estabelecendo novas diretrizes?

Os saberes já consolidados e trazidos pelos estudantes para o âmbito escolar podem e devem ser elementos norteadores para novos horizontes em que seja possível a consolidação de novos conhecimentos. Por este ângulo, possibilitamos aos saberes um novo sentido porque ampara a convivência, passando a ter uma missão coletiva, pois

(...) é preciso levar em conta diferenças de pontos de vista e de experiências, fazer com que sirvam para o avanço do saber, fazer da contradição o motor social da construção dos saberes. Ao contrário da norma imposta pela autoridade, o que se aprende dessa maneira, com a cooperação no centro do saber é uma prática da palavra como construção coletiva, de uma palavra que prepara a criança para seu futuro papel de cidadão em um mundo com o projeto de coexistir com os outros” (Pastor, 2002, p.37).

Neste contexto ao refletirmos sobre os saberes e seus sentidos no âmbito da formação dos professores percebemos a sua amplitude e a sua abrangência, ao contrário do que podemos observar em algumas apresentações e divulgações sobre eles na seara intelectual. Os saberes têm uma abrangência que vão desde as relações interpessoais, questões éticas e habilidades passando por resoluções de problemas, habilidades técnicas e capacidade de relacionar competências e habilidades de outras pessoas em ambientes diversos. Assim, não podemos mitigar o seu sentido e significado dado o seu valor e sua importância para a vida, para as relações, para a aprendizagem, para a formação de professores.

2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

1.1.2. PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO

A complexidade em torno da formação docente e suas diversas vertentes, incoerências e inconsistências, bem como o fruto desta formação na aplicabilidade prática nas salas de aula no ensino básico, quanto ao sucesso escolar que se alcança no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, 1ª etapa do Ciclo Básico é onde está o centro desta investigação.

Isto porque, no Brasil, após a implementação da Lei nº. 9394/1996, lei atual que rege os princípios básicos da educação nacional e define suas diretrizes, houve uma expansão de cursos de formação a nível superior para os docentes que pretendem atuar lecionando na Educação Infantil, no 1º segmento do Ensino Fundamental e na primeira etapa da Educação para Jovens e Adultos, visando o estabelecido na referida lei. No entanto, permanece ainda, a previsão legal, nos artigos 61 e 62 da citada Lei, que autoriza a existência, funcionamento e certificação dos cursos de Formação de Professores, a nível médio, na modalidade Normal.

A reflexão sobre a formação básica desenvolvida nas turmas do Curso de Formação de Professores-modalidade Normal, a nível médio, de uma instituição de ensino pública, surge da inquietação e, conseqüentemente, da necessidade de considerar a relevância desta formação, visto ser ela, uma das estruturas que seguramente irá consolidar a personalidade daquele ser em formação, pois consideramos a formação docente “como uma trajetória de

formação de indivíduos, intencionalmente planeada, para a efetivação de determinada prática social” (Martins, 2010, p. 14).

O interesse em investigar a qualidade da Formação de Professores - modalidade Normal, a nível médio nasce com a experiência profissional numa trajetória em que o profissionalismo está vinculado ao conhecimento produzido, aos saberes norteadores da prática, aos sucessos e fracassos experimentados, às fraquezas e conquistas cotidianas, e acima de tudo, ao compromisso com a educação, com a formação de educadores.

As parcerias construídas neste período com outros profissionais do Curso e as conquistas diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes quanto às habilidades e competências que constituem o saber docente, imprescindíveis à formação do profissional da área da educação constituem desafios constantes nesta trajetória que permanecem na atualidade.

Atualmente há outros cursos, além deste, que formam o profissional para atuação em séries iniciais, mas a nível médio, a formação que se dá em escolas da rede estadual no estado do Rio de Janeiro, coloca hoje, no mercado de trabalho um grande contingente de profissionais. Importante lembrar também, que compete à sociedade ter uma formação digna para profissionais que atuarão num setor de responsabilidade bem como, é dever das instituições de ensino formar profissionais aptos a desempenharem a sua função com qualidade.

Outro indicador relevante para esta investigação reside no estudo que se confirma nas palavras de Demo (2014) quando ele sinaliza que temos elevado índice de desistência nas séries iniciais, o que decorre do fracasso, ou seja, da reprovação repetidas vezes na mesma série. Ainda segundo este autor são diversos os fatores que determinam o fracasso escolar, de entre os quais, destaca o processo de formação dos docentes sem qualidade, considerando-os, como vítimas do sistema atual, ante o caos social, económico, cultural e educacional que estamos vivendo.

Assim, temos certa a relevância em aprofundar o conhecimento sobre a formação destes futuros profissionais bem como apontar e identificar como

eles se consideram na atuação da função a ser desempenhada, após a conclusão do curso, refletindo não somente sobre os conhecimentos técnicos necessários à sua atuação, mas também, sobre seus ideais e valores constituídos ao longo de sua vivência social, os quais serão referências nas relações estabelecidas no ambiente escolar em que atuarão buscando responder à seguinte questão:

Em que medida o Curso de Formação de Professores possibilita a construção de competências e habilidades fundamentais à boa prática dos egressos perante os desafios da sociedade pós-moderna?

1.1.3. OBJETIVOS

Os objetivos referem-se à meta que se deseja atingir com a pesquisa em si e representam a intenção do pesquisador com o trabalho proposto. Eles estão diretamente relacionados com todo o trabalho: o problema e sua justificativa, o percurso metodológico, e toda a análise dos dados e dividem-se entre o objetivo geral e os objetivos específicos. Os objetivos gerais são os mais amplos, diretamente relacionados com o problema da pesquisa. Já os objetivos específicos são o desmembramento do objetivo geral e visam nortear toda a investigação.

Minayo (2009) declara que a investigação já é definida no momento e na forma em que se constroem os objetivos. Assim, a autora considera que “os objetivos serão o guia para a escolha e construção dos métodos e instrumentos” (p. 45), o que deverá permitir a viabilização de cada objetivo.

2.1.2.1. Objetivo geral

- Compreender, junto aos egressos do Curso de Formação de Professores na modalidade Normal, a contribuição do processo de formação para a construção de competências e habilidades fundamentais à boa prática docente, perante os desafios da sociedade pós-moderna.

2.1.2.2. Objetivos Específicos

- Investigar a consistência do Curso de Formação de Professores, a nível médio, na modalidade Normal, situando-o historicamente no contexto educacional brasileiro;

- Descrever as percepções dos profissionais quanto à sua formação inicial, sinalizando os obstáculos encontrados no fazer docente;

- Identificar como e quais os saberes e competências que contribuem para uma docência que vença os desafios da sociedade pós-moderna.

2.2. PERCURSO METODOLÓGICO

1.1.4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na perspectiva de Laville & Dione (1999) a investigação é um processo racional e sistemático, pautado no problema sobre o qual o investigador se debruça a fim de encontrar respostas, soluções. O investigador deve, tendo por base uma metodologia fidedigna, trazer à investigação a confiabilidade necessária para a aplicabilidade dos resultados à sociedade, considerando que ela é o caminho para se chegar ao conhecimento. A fim de elucidar a dimensão deste conhecimento trazemos as palavras de Gatti (2002) declarando que

“Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa.[...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (p. 9,10).

E quando se coloca o conhecimento, trata-se daquele que, “do ponto de vista dialético, o conhecimento científico encontra seu distintivo maior na paixão pelo questionamento, alimentado pela dúvida metódica.” (Demo, 2000 citado por Prodanov, 2013, p. 38).

Procurar a verdade é instinto do ser humano, que está sempre em busca de descobertas, com a intenção de satisfazer a sua necessidade natural de investigação, o que é inerente ao homem. Para esta investigação produzir conhecimento científico, precisa de ser planeada, ter organização e ser permeada de muita reflexão. Além disso, Gil (2002) destaca a importância

fundamental em se observar algumas qualidades que devem estar presentes na figura do investigador, de entre as quais destacamos: conhecimento do assunto, curiosidade, integridade intelectual, perseverança e paciência.

Assim temos que considerar, como nos apresenta Kauark (2010) que

O espírito científico é, antes de mais nada, uma atitude ou disposição subjetiva do pesquisador que busca soluções sérias, com métodos adequados, para o problema que enfrenta. Esta atitude não é inata nas pessoas, devendo ser aprendida. O espírito científico se traduz por uma mente crítica, objetiva e racional. (Kauark, 2010, p.23).

Percorrer o caminho do conhecimento científico sem perder de vista a ética²¹, o espírito científico e o problema inicial da investigação exige um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos o que, de acordo com Gil (2008) são os métodos científicos.

Para além deste posicionamento, temos o pensamento de Minayo (2009) que amplia ainda mais esta compreensão quando esclarece que a metodologia é complexa por envolver as técnicas, o método e o perfil do investigador, ocupando, portanto, uma posição essencial na investigação, ou seja, ela “inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.” (p.15).

Na contemporaneidade há um vasto campo de métodos e a aplicação destes depende sempre do objeto que será definido para o estudo bem como dos procedimentos para o seu desenvolvimento. Somente assim, se define o método.

Partindo desta compreensão, essa investigação caminhará numa perspectiva metodológica qualitativa, em que se pretende verificar “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo

²¹ Além da elaboração do texto em si, a investigação que virá a ser realizada também deve ter a preocupação de não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo, preservando sua autonomia em participar ou não do estudo e garantindo seu anonimato,” (Deslandes, in Minayo, 2009, P.55).

indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (Minayo, 2007, p. 70).

Minayo (2007) apresenta o pensamento de Weber (1970) sobre a abordagem qualitativa da pesquisa, defendendo que a tarefa qualitativa é exatamente a busca de se encontrar o conhecimento de um ‘fenômeno histórico’, ou seja, o significado em sua singularidade. E diz que é no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a referida abordagem, pois possibilita a aproximação entre o sujeito e o objeto da investigação, já que pertencem à mesma natureza.

Numa perspectiva qualitativa esta investigação pretende responder a questões específicas, partindo da reflexão dos pensamentos, dos motivos, dos desejos, dos valores e atitudes humanos, que integram a realidade social, visto que o ser humano se percebe e se distingue em função da realidade experimentada e vivida. Parafraseando Minayo (2009), à vista disso se explica a natureza dificultadora de quantificação de seus dados, ou seja, a sua comprovação mostra-se na apreensão e ponderação dos significados.

Por entender que a abordagem qualitativa tem proporcionado à pesquisa educacional brasileira um conjunto de conhecimentos que não eram percebidos ou analisados como os processos escolares, as relações interpessoais e o cotidiano escolar, por exemplo, é que esta pesquisa terá esta abordagem similar que norteará toda a investigação, pois possibilita o alcance de resultados que não seriam possíveis com outra vertente, o que se vê confirmado nas palavras de Minayo (2009) quando diz que “o conjunto de fenômenos humanos é aqui entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.” (p.21).

Assim a abordagem qualitativa considera que existe uma relação dialógica, dinâmica e dialética entre o sujeito da pesquisa e o mundo, as experiências que o circundam, o que se confirma nas palavras de Gatti e André (2010) quando defendem que:

...as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números – numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (André e Gatti, citado por Weller; Pfaff, 2010, p. 38).

Sob este olhar desenvolveremos esta pesquisa com a possibilidade de adentrar ao contexto de vida das pessoas e suas conquistas, dificuldades e derrotas, angústias e sonhos, um universo investigativo que também buscará a compreensão dos fenômenos sociais e interações entre as pessoas que possibilitará a qualificação de dados a serem analisados, conforme sinalizam Gatti e André (citado por Weller; Pfaff, 2010, p. 38) quando afirmam que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.”.

A abordagem que ora se apresenta não dispensa a criatividade e é construída de acordo com os objetivos, técnicas, hipóteses propostos para a investigação. De acordo com Minayo (2009) esse padrão próprio em que se desenvolve a investigação numa abordagem qualitativa tem seu “Ciclo de pesquisa” (p.26), ou seja, um movimento peculiar, começa com o questionamento e conclui-se regressando à pergunta inicial, o que permite outras perguntas.

Para garantir uma melhor compreensão do processo de investigação pautado na abordagem qualitativa detalharemos cada etapa, conforme

sinalizado por Minayo (2009) “ a) fase exploratória; b) trabalho de campo; e, c) análise e tratamento do material empírico e documental”(p.26). Cada uma das etapas é importante para uma produção científica autêntica e fiel à realidade a que está sendo desenvolvida.

A fase exploratória destina-se ao planeamento de todo o percurso, delimitando o campo de atuação, critérios utilizados, procedimentos e demais itens. Já no trabalho de campo serão aplicadas no âmbito empírico todas as ações planejadas na fase teórica, considerada a questão central da investigação.

Para finalizar, e também de muita relevância temos a terceira etapa em que serão interpretados, compreendidos e valorizados os dados empíricos que foram coletados estabelecendo uma conexão reflexiva com a teoria que deu respaldo ao projeto e outras leituras que surgem no caminhar da investigação. Ainda nas palavras de Minayo (2009) esta etapa pode ser subdividida em três partes: ordenação, classificação e análise dos dados e, nela, pretende-se: “descobrir os códigos sociais, a partir das falas, símbolos e observações.” (p, 27).

Sob este enfoque será aplicado o método dialético²², o qual percebe o mundo como um conjunto de fatores que estão em constantes mudanças e se inter-relacionam enquanto se transformam. Como afirma Prodanov (2013, p.35) “o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se

²² No método dialético tudo é visto em constante mudança, pois sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e se transforma. É possível, segundo Gil (2006,), identificar alguns princípios comuns a toda abordagem dialética: “a) Princípio da unidade e da luta dos contrários (unidade dos opostos) – os fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas em estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade; b) Princípio da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas - Quantidade e qualidade são características imanentes (inerentes) a todos os objetos e fenômenos, e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se em saltos; c) Princípio da negação da negação (mudança dialética) - O desenvolvimento processa-se em espiral, isto é, suas fases repetem-se, mas em nível superior. A mudança nega o resultado e o resultado, por sua vez, é negado, mas essa segunda negação conduz a um desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes.” (p.31).

relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno.”.

De fundamental importância é a definição de um método pois é a partir dele que será possível separar os elementos subjetivos e objetivos de um fenômeno, defini-lo como objeto de conhecimento, tornando-o controlável, verificável e passível de interpretação, retificação ou correção caso seja necessário, além de relacioná-lo com outros fatos, sendo possível a formulação de uma teoria.

Assim, será construída uma teoria²³, pautada em dados coletados e refletidos à luz da relação teoria e prática, pois de acordo com Gil (citado por Prodanov, 2013, p. 50) “[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.”

A investigação reveste-se de um caráter de natureza aplicada visto que o trabalho pretende gerar novos conhecimentos com intuito de colocá-los em prática, buscando a superação de dificuldades existentes e associando o conhecimento gerado à tecnologia.

Nesta perspectiva a pesquisa, de acordo com sua finalidade, será pautada na pesquisa exploratória, que tem o principal foco “descrever ou caracterizar a natureza das variáveis que se quer conhecer” (Köche, 2011, p.126), tendo em vista o conhecimento que o pesquisador já possui sobre o tema e sua familiaridade com o problema em destaque ciente de que “A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sobre diversos ângulos e aspectos” (Prodanov, 2013. p. 52).

Após a etapa exploratória da pesquisa, este trabalho assumirá a finalidade descritiva uma vez que se pretende no final ter um arsenal de contributos

²³Sistema ordenado e coerente de proposições ou enunciados baseados em um número de princípios, cuja finalidade é descrever, explicar ou interpretar de modo mais completo possível um conjunto de fenômenos (CHAUI, 2002, p. 251)

passíveis de serem enumerados sobre o tema, para então, realizar uma análise crítica destes conteúdos de forma a permitir que tais reflexões sejam observadas no cenário da formação de professores a nível médio, no curso de Formação de Professores – modalidade Normal, o que se confirma nas palavras de Gonçalves sobre a perspectiva descritiva da pesquisa dizendo que esta ocorre quando

O investigador observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los (Cervo; Bervian, 1996, p. 49 apud Gonçalves, 2005, P. 91). Sua preocupação é descobrir a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características. (Gonçalves, 2005, P. 91).

1.1.5. LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

A investigação está geograficamente restrita a uma instituição de ensino, do estado do Rio de Janeiro/Brasil, na Região dos Lagos, mas especificamente, um Colégio no município de Iguaba Grande. Esta é uma instituição de referência na região com mais de meio século de existência, dos quais, 19 anos (até o início desta investigação) foram destinados também à formação de professores, a nível médio, sendo este o único, no município, a ofertar a formação de professores – modalidade Normal, a nível médio.

Na figura 1 apresentamos o mapa do estado do Rio de Janeiro (Figura 1) a fim de situar o município, bem como o mapa do município (Figura 2) como referência territorial para quem desconhece a localização. É um município de pouca extensão territorial, no entanto tem apresentado um profícuo crescimento populacional, o que reforça a necessidade de mobilização para uma formação profissional que prepare estes profissionais para atuarem no

1º segmento do Ensino Fundamental, população em crescente desenvolvimento na localidade.

Figura 1 - Mapa da Divisão Regional do GGE – RJ/SPE – Rio de Janeiro

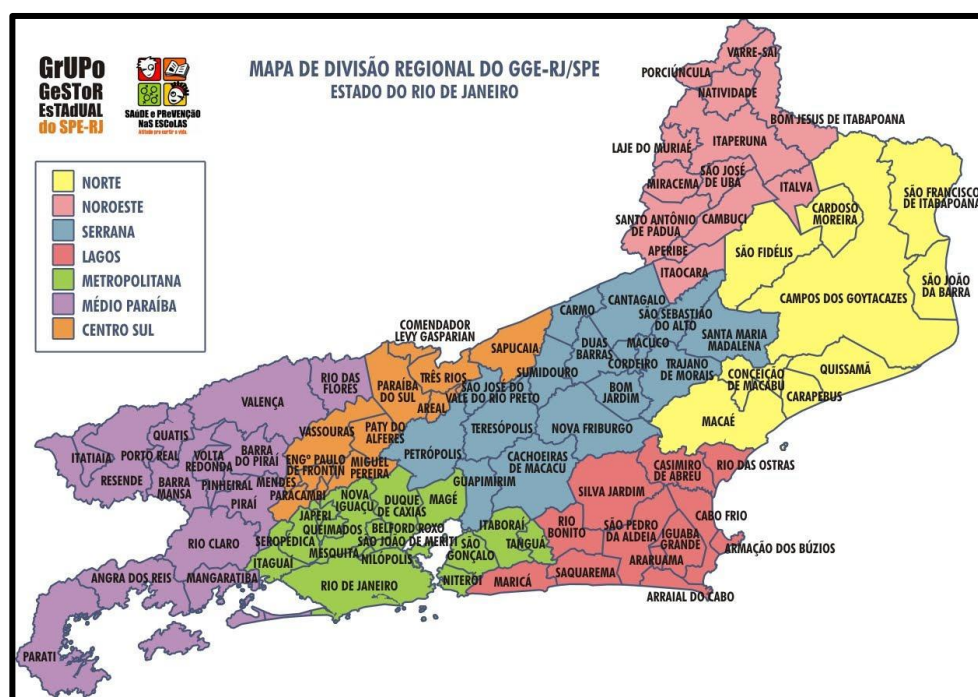


Figura 2 - Mapa do município de Iguaba Grande e seus limites geográficos



O colégio apresenta uma estrutura de grande porte e boa qualidade, que atende as necessidades do município quanto à oferta de vagas para a formação docente, com três turmas, sendo uma de cada série, funcionando atualmente em horário integral, conforme matriz curricular vigente. Ressalte-se que, o período que está em análise nesta investigação congrega dois momentos distintos de oferta do Curso de Formação de Professores, na modalidade Normal, a nível médio, porque inicialmente era oferecido em horário parcial, com duração de 4 (quatro) anos letivos e nos anos finais a oferta ocorre em horário integral como já indicado.

A instituição possui ainda, um laboratório pedagógico para atender especificamente a este segmento da escola, além de possuir um laboratório de informática, uma biblioteca com um acervo pedagógico considerável, um laboratório de artes, uma sala de vídeo e um auditório. Espaços também disponibilizados aos estudantes do Curso de Formação de Professores para o desenvolvimento de atividades diversas, junto aos docentes e equipe técnico-pedagógica.

As turmas, todos os anos, têm professores de todas as disciplinas em sala, havendo uma rotatividade considerável dos profissionais que trabalham com as disciplinas da formação profissional, bem como, dos responsáveis pelas disciplinas da base nacional comum, a cada ano.

A opção por esta pesquisa ocorreu diante da experiência profissional ali vivida, bem como, na rede pública municipal a qual recebe os formandos deste Curso de Formação de Professores a nível médio – Curso Normal, sendo eles, os professores dos alunos do 1º Segmento do Ensino Fundamental. Além disso, a existência de um incômodo pessoal e institucional no alinhamento de diretrizes que pudessem atender mais qualitativamente aos estudantes sob a orientação, o comando dos egressos deste curso de nível médio.

2.2.3. SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo procura compreender o perfil dos egressos do Curso de Formação de Professores – modalidade Normal, em nível médio de um Colégio do município de Iguaba Grande/RJ, a fim de auxiliar o processo da sua formação, construindo uma nova perspectiva do saber, da sua importância e de como ajudá-los a obter mais sucesso na sua prática, para que esta seja a mola propulsora no caminho para um novo fazer educacional, tendo em vista a perspectiva de uma sociedade mais justa, humana, solidária, autônoma, ética e responsável.

Sendo o ponto focal desta investigação o curso de Formação de Professores, modalidade normal, a mesma será direcionada aos estudantes egressos deste curso no período de 2006 a 2012 destacando mais especificamente, 14 estudantes que concluíram sua formação e atuam em regência de turma há, pelo menos, três anos, do total de 130 estudantes concluintes (Quadro nº 2). Foram selecionados 2 (dois) alunos de cada letivo que integra o período delimitado para esta investigação, sendo esta, portanto uma escolha aleatória. O tamanho da amostra é justificado pelo facto de as turmas apresentarem um número reduzido de alunos, sendo este o grupo de sujeitos incluídos nesta investigação.

Quadro nº 2: Estudantes Concluintes por ano letivo

Concluintes por ano letivo – Curso de Formação de Professores ²⁴						
2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
18	19	18	17	14	26	18

Fonte: Ata de Resultados Finais consultada na Secretaria da instituição de ensino

A identificação e seleção dos sujeitos que participariam desta pesquisa não foi procedimento dificultador da investigação, porque, dos acima citados, que concluíram o curso em cada ano letivo dentro do período compreendido na pesquisa, nem todos estão atuando como regentes de classe há pelo menos três anos, condição *sine qua non* para a participação. Outros, na sua maioria, atuam na educação, porém em função diversa da docência, e não se enquadram no objeto desta investigação.

Assim, após o levantamento dos que cumpriam o critério para participação foi realizado o convite aos estudantes egressos do período de 2006 a 2012 e, na medida em que contemplamos o estabelecido previamente como critério para participação, ou seja 2 (dois) concluintes de cada ano letivo, há pelo menos três anos no exercício da profissão da profissão docente como regente, demos continuidade às demais etapas da pesquisa.

Maior transparência e clareza sobre a aleatoriedade do convite a participar da pesquisa observa-se nos dados da Quadro nº 3: Formação Atual dos Egressos do Curso de Formação de Professores a nível médio, modalidade normal, o que confirma as condições de partida para participar neste estudo, nomeadamente o facto de serem docentes, há pelo menos três anos em séries iniciais para atuação e participação deste movimento.

²⁴ Informação coletada do documento de Ata de Resultados Finais da instituição lócus da pesquisa.

Quadro nº 3 – Formação Atual dos Egressos do Curso de Formação de Professores a nível médio, modalidade normal.

Participantes	Formação Professores Nível Médio	Formação Atual	Tempo de lecionação nas séries iniciais
Professor 1	2007	Pedagogia Concluindo	8 anos
Professor 2	2012	Matemática	4 anos
Professor 3	2009	Ciências Graduanda	7 anos
Professor 4	2007	Letras	9 anos
Professor 5	2009	Pedagogia	5 anos
Professor 6	2008	Pedagogia cursando	5 anos
Professor 7	2006	Pedagogia cursando	10 anos
Professor 8	2011	Nível Médio	5 anos
Professor 9	2006	Pedagogia	10 anos
Professor 10	2008	Pedagogia	8 anos
Professor 11	2011	Pedagogia cursando	5 anos
Professor 12	2010	Pós graduação Gestão	6 anos
Professor 13	2010	Letras	6 anos
Professor 14	2012	Pedagogia	4 anos

Após uma conversa e orientação individual foram previamente informados sobre os objetivos e etapas da investigação bem como a participação foi autorizada e cada um ficou ciente de que poderia desistir da participação, que esta era voluntária, caso desejasse, a qualquer momento.

Pela importância de se manter o sigilo dos participantes optamos pelo código alfa numérico, apresentado da seguinte maneira: Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, e assim sucessivamente até o Professor 14, conforme informações do Quadro de Egressos da Formação de Professores a nível médio, modalidade normal.

2.2.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A definição da técnica de recolha de dados é um dos elementos que permite ao investigador definir os moldes da linguagem e da abordagem da investigação. Nesta investigação utilizamos a entrevista sendo esta compreendida como o meio em que vamos perceber e fazer a leitura do que pensa o entrevistado e não, efetivamente, de como ele age, o que se confirma nas palavras de Deslandes, (2009) quando afirma que com a técnica de entrevista “não é possível apreender fidedignamente as práticas dos sujeitos, mas as narrativas de suas práticas, segundo a visão deste narrador.” (p.49).

1.1.1.1. 2.2.4.1. ENTREVISTA

Nesta fase o que se pretende é recolher informações acerca da realidade e para isso é necessário definir técnicas específicas, tendo neste caso, a entrevista sido eleita para realização desta etapa, por ser uma técnica amplamente reconhecida para uma pesquisa de campo.

A definição por este instrumento de recolha de dados pauta-se no entendimento de que a entrevista possibilita a busca sistemática de informações apresentando-se correlacionada ao tema, aos objetivos e à questão da pesquisa. E ainda, apresenta o seu maior valor na possibilidade de articulação entre a teoria e o objeto investigado.

De acordo com Minayo (2009) a entrevista “é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo (...)é acima de tudo uma conversa a dois ou entre vários interlocutores realizada por iniciativa do entrevistador.” (p.64).

As entrevistas equivalem a ferramentas que irão possibilitar a recolha de informações iniciais e dados complementares, utilizando-se da descrição verbal dos entrevistados, como principal fonte de informações. De acordo com Prodanov e Freitas (2013):

O que diferencia basicamente a entrevista do questionário é que a primeira é sempre realizada face a face (entrevistador mais entrevistado); também pode ou não ser realizada com base em um roteiro de questões preestabelecidas e até mesmo impressas, enquanto o segundo, necessariamente, tem como pré-requisito a elaboração de um impresso próprio com questões a serem formuladas na mesma sequência para todos os informantes. (p.106).

Para recolha das informações necessárias ao presente estudo será utilizada a entrevista semi-estruturada sendo esta a possibilidade de aproximação entre o pesquisado e o pesquisador, permitindo a este último ter uma compreensão das vivências e experiências, dos sentimentos e opiniões dos entrevistados. Tal desiderato revela-se importante porque na pesquisa qualitativa “é fundamental o envolvimento do entrevistado com o

entrevistador. Em lugar dessa atitude se constituir numa falha ou num risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade” (Minayo, 2009, p. 67).

Consiste em recolher informações acerca de determinado problema, a entrevista semiestruturada será aplicada, observando que acontecerá através da realização de “uma série de perguntas abertas feitas verbalmente numa determinada ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.” (Laville & Dione, 1999, p.188).

Importante ainda considerar que para a realização das entrevistas, sejam elas estruturadas, semiestruturadas ou não estruturada, devem ser observados alguns aspectos na postura do entrevistador quando este se dirigir ao entrevistado, como nos apresenta Minayo (2009, p.66/67):

Apresentação: o princípio básico em relação a este é que uma pessoa de confiança do entrevistado faça a mediação entre ele e o pesquisador;

Menção do interesse da pesquisa: o investigador deve discorrer resumidamente sobre seu trabalho a fim de transmitir segurança ao entrevistado, bem como sobre a instituição a qual está vinculado;

Apresentação de credencial institucional: documento da instituição que encaminhe a pesquisa bem com autorização do entrevistado para utilização de suas informações;

Explicação dos motivos da pesquisa: em linguagem de senso comum que seja acessível a todos;

Justificativa da escolha do entrevistado: demonstrando em que ponto da pesquisa foi selecionado para participar do estudo;

Garantia do anonimato e sigilo sobre os dados: assegurar que não se trata de uma entrevista de mídia, mas sua contribuição será de extrema contribuição;

Conversa inicial: iniciativa para quebrar o gelo, criando momento descontraído entre entrevistado e entrevistador.

Após o cumprimento de todas as questões a serem observadas no âmbito da realização da entrevista impõe-se a sua validação diante da realidade empírica antes de aplicá-la efetivamente ao público destinado. Neste âmbito o guião de entrevista foi submetido a um conjunto de especialistas diferentes:

um egresso do Curso de Formação de Professores que não está no rol para participar efetivamente da pesquisa, uma professora de disciplinas pedagógicas e um membro da equipe técnico pedagógica da unidade de ensino, que está como lócus da investigação.

Os três foram unânimes em considerar que havia questões repetitivas, que tratavam dos mesmos aspetos e, neste contexto obtive as seguintes sugestões: a) incluir na parte de identificação da entrevista o ano de conclusão do Curso de Formação de Professores, a nível médio – egresso do curso; b) exclusão das duas subdivisões: Q2. A cerca da formação de professores a nível médio e, Q3. No âmbito da aquisição de conhecimentos e da formação. Transformando em um único tópico: Q2. Formação de professores a nível médio: conhecimentos e formação – membro de equipe técnico pedagógica; c) aglutinação de algumas perguntas visto que se repetiam – professora de disciplinas pedagógicas.

Observadas todas as sugestões foram realizadas as alterações consideradas pertinentes e ajustadas ao lócus deste trabalho e teve início o ciclo de entrevistas que decorreu tendo sido observadas as expectativas para uma investigação de abordagem qualitativa na qual, no entendimento de Minayo (2009), o envolvimento do entrevistado com o entrevistador não dificulta, mas sim, permite o aprofundamento da própria objetividade, pois “A inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa.” (p. 68)

Importa revelar o facto de todas as entrevistas terem sido gravadas no smartphone do investigador, após a autorização dos entrevistados, o que favoreceu a transcrição das mesmas, conforme autorização expressa.

2.2.5. INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Sendo uma etapa de fundamental importância, a análise de dados de uma investigação deve ser bem planeada e executada, para que as soluções encontradas nesta trajetória possam garantir a maior fidedignidade possível à realidade investigada, bem como, responder às questões iniciais da pesquisa.

Como estamos diante de uma investigação na área das ciências sociais aplicadas e desenvolvendo uma investigação de abordagem qualitativa é importante ter-se-á compreensão de que o seu foco é principalmente “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar.” (Gomes, 2009, p. 79). Isto porque, no âmbito sociocultural, como estamos a tratar de um grupo de pessoas que tem características semelhantes, serão diversos os pontos comuns, assim como, encontraremos singularidades de cada um, fazendo surgir as diferentes crenças e opiniões no âmbito do mesmo segmento social, o que a abordagem qualitativa deve dar conta.

Por essa razão, nos aponta Gomes que (2009, p.80) “ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social.”

Ainda no âmbito do que se deve observar numa investigação de abordagem qualitativa é preciso ter-se claro que há uma diferença objetiva entre a descrever, a analisar e a interpretar, sendo esta última ação, a que ganha maior dimensionamento nesta abordagem, constituindo-se como ponto de partida e o ponto de chegada. No entanto, não descartamos as outras duas formas de tratamento dos dados, que não se excluem, se antes complementam.

Neste contexto a investigação terá sua produção refletida a partir da análise de conteúdo (AC) utilizando a técnica da análise temática, que para Gomes (2009, p. 86) apresenta como conceito central o tema, “sendo este

graficamente apresentado através de um tema, de uma palavra, de um resumo”, e ainda, para melhor enquadramento da proposta temos o pensamento de Bardin (2011, p. 105) sobre o assunto, compreendido como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” O mesmo autor ainda sinaliza que trabalhar com análise temática “consiste em descobrir os núcleos que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. (2011, p. 105).

Ressalte-se que nesta abordagem de análise procura-se descrever o conteúdo apresentado durante a comunicação, não se restringindo somente a este aspeto.

A análise de conteúdo (AC), enquanto método de organização e análise dos dados, e de acordo com o pensamento de Bardin (2011) apresenta-se como um instrumento que se ocupa não somente da objetividade, mas também, da subjetividade em sua amplitude com o propósito de interpretar as comunicações dos pesquisados, neste caso, os entrevistados, para além do que está posto, dito ou escrito, o que se confirma nas palavras de Bardin (2011, p. 37) quando diz que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações.”, e nesta abordagem utilizaremos a análise temática.

A trajetória da análise de conteúdo encontra matizes diferenciados de acordo com autores explorados ao longo deste estudo. Minayo, (2009, p. 91) defende, com base em sua experiência na aplicabilidade desta metodologia em pesquisas sociais, um procedimento que atende a vertente questionadora do presente estudo.

Nas palavras da autora supracitada trata-se inicialmente de realizar uma leitura que permita uma compreensão do material selecionado como um todo até que se chegue a um aprofundamento do conteúdo apresentado. Num segundo momento, realiza-se a análise propriamente dita, para que então, se proceda à finalização, que se dará com a interpretação de forma sintetizada

num relatório que demonstre correlações com a questão da pesquisa e seus objetivos. Este também é o enfoque que se pretende aqui.

Assim, apresentamos no Quadro nº 4: Categorização dos dados recolhidos, as categorias e subcategorias delineadas a partir da leitura e análise das respostas das entrevistas, as quais permitirão o desdobramento das reflexões e o estabelecimento das correlações entre a questão da pesquisa e os seus objetivos:

Quadro nº 4: Categorização dos dados recolhidos

Categorias		Subcategorias	Descrição
Formação docente – nível médio modalidade normal	Saberes e competências	Segurança no exercício da docência	Pretende-se nesta etapa apresentar como os sujeitos desta investigação percebem e compreendem os conceitos aqui apresentados bem como a sua aplicabilidade no cotidiano escolar.
		Currículo	
		A autonomia e a relação entre teoria e prática	
		Constrangimentos para lecionação e superação das dificuldades	
		Revisão do currículo e qualificação da formação	

Fonte: Elaborado com base na recolha de dados desta investigação que ocorreu nos meses de abril e maio de 2017.

2.2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

A fim de que possamos demonstrar que a pesquisa qualitativa, no contexto da pesquisa social, pode produzir um conhecimento científico, numa vertente sociológica, e que tem seu foco no entendimento e análise dos padrões ou das contradições dos processos sociais, ou seja, que “as pesquisas qualitativas consideram as suas construções a partir de sua dinâmica sócio-histórica” (Ullrich et al., 2012, p.20), é apropriado apresentarmos aqui o itinerário desta investigação com o propósito de demonstrarmos academicamente a confiabilidade e validade dos resultados.

Para os autores Kirk & Miller (1986) “A confiabilidade assim como a validade somente tem significação se referenciadas a sua base teórica”. (citado por Ullrich et al., 2012, p. 22).

A confiabilidade, nas pesquisas qualitativas, devido ao seu processo de contextualização e de flexibilização, se relaciona a consistência das articulações teóricas, metodológicas e empíricas propostas pelo estudo, trazendo seu caráter reflexivo como eixo principal da confiabilidade, pois permite articular a proposição do estudo à realidade social onde o mesmo é conduzido. Essas articulações é que irão possibilitar rigor ao estudo científico de abordagem qualitativa, garantindo a validação destes estudos.

Considerar uma pesquisa qualitativa confiável envolve a concepção e garantia de que outro investigador poderá realizar a mesma pesquisa a qual poderá chegar a conclusão semelhante. Assim, com uma investigação de abordagem qualitativa

a confiabilidade tende a ser observada nos seguintes aspectos: confiabilidade quixotesca, que se refere às circunstâncias em que um único método de observação mantém uma medida contínua; confiabilidade diacrônica, que se refere à estabilidade de uma observação através do tempo; e confiabilidade sincrônica, que se refere à similaridade de diferentes dentro de um mesmo período de tempo (Kirk & Miller, 1986, in Paiva Júnior, Leão & Mello, 2011, citados in Ullrich et al., 2012, p.24).

Os autores acima citados corroboram a ideia de que na abordagem de pesquisa qualitativa o critério da validade tende a ser observada nos seguintes aspectos

validade aparente, que se refere a quando um método de pesquisa produz o tipo de informação desejado ou esperado; validade instrumental, que procura a combinação entre os dados fornecidos por um método de pesquisa e aqueles gerados por algum procedimento alternativo, que é aceito como válido; e validade teórica, que se refere à legitimidade dos procedimentos da pesquisa em termos de teoria estabelecida.

Perante o exposto procuramos garantir a confiabilidade e validade desta investigação desde o levantamento bibliográfico planejado, passando pela definição de cada etapa da pesquisa, no decorrer do período em que a investigação se foi delineando. É oportuno ressaltar que por conhecer a realidade da escola que é lócus desta investigação e, por no decorrer dos anos ter exercido neste espaço diversas funções, não houve dificuldades em contactar os sujeitos da pesquisa e com eles estabelecer um momento adequado à realização da entrevista.

A etapa da entrevista, após o agendamento individual com todos os sujeitos selecionados, sendo utilizado um critério claro e definido, como já citado em item anterior, a mesma ocorreu em local da escolha dos entrevistados e todos assinaram um termo concordando em participar nesta investigação, bem como, com a divulgação de dados da entrevista.

Ressalte-se que para validar as questões antes de aplicação da entrevista foi utilizado o olhar, a compreensão e a interpretação de três pessoas com formações distintas, conforme já relatado, e somente após observar as considerações por elas realizadas é que se procedeu à aplicação do instrumento.

3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para iniciarmos a análise de conteúdo com a clareza e objetividade que um trabalho desta natureza exige, é de ressaltar que a análise foi alvo de uma leitura metódica, seguida de uma releitura inicial e várias releituras, sempre que necessário, para atribuir inserções dos registros às subcategorias predefinidas. Cabe aqui dizer que as categorias de análise foram reanalisadas múltiplas vezes, sempre no âmbito dos saberes e competências, conforme se pode verificar o Quadro nº 4: Categorização dos dados recolhidos nesta investigação. Até porque, no enquadramento desta investigação, a categoria “saberes e competências” encontra-se particularizada numa coluna demonstrando a sua importância no decurso da trajetória investigativa.

Outra informação importante é que cada subcategoria apresentada foi considerada relevante quando da análise das entrevistas realizadas, conforme se pode verificar pela análise do Quadro nº 4. Cada uma delas, será discutida e triangulada à luz dos autores de referência nesta matéria, sempre a partir dos conteúdos extraídos das entrevistas efetuadas.

3.1. SEGURANÇA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Em relação a esta subcategoria, que pretende refletir sobre a condição dos egressos do Curso de Formação de Professores, a nível médio, para futuramente exercer funções de docência foi possível observar divergências de opiniões que oscilam entre uma satisfação plena com entusiasmo para iniciar a sua carreira docente, o que apresenta nítido sentimento de segurança, e uma insegurança que paralisa e não permite caminhar dado o

distanciamento que alegam ter experimentado entre a teoria e a prática no percurso formativo. O Quadro nº 5 permite clarificar esta situação.

Quadro nº 5 - Segurança para o exercício de funções docentes após formação inicial

Conteúdo	Professores Entrevistados
Satisfação plena	Professor 4, Professor 9, Professor 13
Insegurança	Professor 1, Professor 2, Professor 4 , Professor 5, Professor 7, Professor 10, Professor 14.
Distanciamento entre teoria e prática	Professor 6, Professor 11, Professor 14
Apoio técnico	Professor8, Professor 9
Aprendizagem na prática	Professor 6, Professor11
Necessidade de novos conhecimentos	Professor 1
Entusiasmo	Professor 1
Mercado de Trabalho	Professor 4, Professor 5, Professor 10

Fonte: Entrevista realizada entre os meses de Abril e Maio de 2017

Assumimos como exemplo de alguns entrevistados o que se refere o professor 5 que diz

“não, não me senti segura. Passei cinco anos fora da sala de aula(...) e só depois aceitei que eu tinha que dar aula(...) é aqui mesmo que eu vou ficar, então vamos lá.”

A segurança como competência desenvolvida para o exercício da função docente é construída e, segundo Tardif & Lessard (2014, p. 25)

“esta experiência é única, mas ela tem valor de confirmação e de justificação. Trata-se, de qualquer modo, de uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspetos pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si no trabalho, etc.”

Já o Professor 4 relata que a sua insegurança decorreu não de ausência técnica, mas sim

“de minha questão interior, emocional, de estar diante da turma, de alunos, (...)”

O Professor 6 relatou que a sua insegurança decorreu porque

“Faltou muita prática(...)”

Bem como o Professor 7, Professor 11 e o Professor 14. E este último quando diz que

“eu acho que a parte teórica não foi é...de acordo com a prática. O que aprendi na teoria, quando me deparei na sala de aula, não correspondia com aquilo que foi ensinado no curso onde eu passei quatro anos estudando.”

Não somente ocorre a ruptura entre a teoria e a prática como também o distanciamento entre elas, sendo que a proposta vigente é de articulação permanente entre estes dois elementos como integradores e formadores de conhecimento, tal como refere Freire (1983) em poucas palavras quando diz que “Na prática a teoria é outra” (p. 26).

E temos ainda, Imbernón (2011) que consolida a ideia de que a formação inicial tem o condão de ofertar bases para que no futuro profissional construa um conhecimento pedagógico especializado, devendo ainda esta formação fornecer aos formandos

Uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (p.66)

Curiosamente, somente um professor relacionou a situação de insegurança na docência com a necessidade de novos conhecimentos, o que também ocorreu relativamente ao entusiasmo, a satisfação pouco citada no decorrer de toda entrevista, o que nos remete a pensar por onde caminha a identidade deste profissional, que por essência prioriza o conhecimento, a qualidade, a competência, pois acreditamos que somente a formação inicial (...) “pautada na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática proporcionarão as condições necessárias para o desenvolvimento da educação nacional”. (Neto & Maciel, 2011, p.74).

Ainda sob o aspecto do entusiasmo / satisfação /prazer com a profissão referimos o caso do professor1, que nos diz:

“eu estava muito...assim...muito empolgada com esse momento inicial (...) e eu me senti segura.

Esta observação do professor 1, apesar de restrita no âmbito das entrevistas, deve ser observada quanto à sua relevância para esta investigação porque retrata a perspectiva da formação no âmbito do desenvolvimento humano. É através da formação humana que se possibilita o desenvolvimento de “atitudes de cooperação, solidariedade pela descoberta do outro para consolidar um coletivo profissional autônomo e construtor de saber e valores próprios.” (Veiga & Viana, 2012, p. 21).

E o porquê de valorizarmos esta manifestação do Professor 1 quanto à alegria? Porque vem acompanhada da esperança que faz parte da natureza humana o que confirma Freire (2009) quando diz que

“é preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por “n” razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza.” (p. 73).

3.2. CURRÍCULO²⁵

Acerca do currículo, nossa segunda subcategoria, cabe-nos refletir como os entrevistados percebem os conteúdos e demais atividades curriculares desenvolvidos em sua formação inicial.

Constatamos que, na generalidade a matriz curricular desenvolvida no curso foi satisfatória, principalmente no caso de abordagens mais direcionadas para a formação profissional. Assim temos que as disciplinas foram avaliadas positivamente visto que foram abordadas por professores dedicados e qualificados, segundo os entrevistados.

Além disso, foi revelado o aspecto eliminatório da matriz curricular que fragmenta as disciplinas da Base Nacional Comum para as séries do Curso de Formação de Professores, o que na visão dos entrevistados, fragiliza a formação numa perspectiva de continuidade dos estudos bem como para o acesso ao mundo do trabalho, através de concursos públicos e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A citada fragmentação pode ser superada se for

²⁵ Tenho entendido currículo como o conjunto de experiências vividas por estudantes e docentes, desenroladas em torno do conhecimento escolar e organizadas pelas instituições educacionais. Situo, portanto, o conhecimento no centro do currículo. (Moreira, 2003, p. 55 citado por Borges, 2014, p.39)

desenvolvida uma “formação de perspectiva integradora”, nas palavras de Borges (2014, p.35).

Quadro nº 6 – Percepção do currículo do Curso de Formação de Professores

Conteúdo	Professores Entrevistados
Qualidade dos profissionais	Professor 8, Professor 9, Professor 11
Abordagens	Professor 1, Professor 3, Professor 6, Professor 11
Formação profissional	Professor 5, Professor 4, Professor 6, Professor 7, Professor 11, Professor 13
Base Nacional Comum	Professor 1, Professor 6, Professor 7
Mercado de trabalho	Professor 1, Professor 6, Professor 4, Professor 12, Professor 14
Relação teoria e prática	Professor 5, Professor 9, Professor 10 Professor 14
Lacunas	Professor 2, Professor 3, Professor 10

Fonte: Entrevista realizada entre os meses de Abril e Maio de 2017

Os comentários sobre a relação entre a teoria e a prática são fontes de reflexão e em alguns momentos apresentam uma divergência que causa estranheza; no entanto, conhecendo a trajetória formativa é compreensível na medida em que o Professor 5 diz que:

“de forma prática, eu acho, assim, que o curso normal me deu mais ...é...preparação pra enfrentar a sala de aula do que a graduação...”

o Professor 9 afirma que:

“(...)eu tive excelentes professores(...)foram professores que me orientaram em como lidar no dia-a-dia com os alunos, os cuidados que deveríamos ter (...)”

porque às vezes a gente pensava uma coisa e depois quando a gente tá na prática, a gente vê que é realmente outra totalmente diferente”.

O facto é que um saber indispensável à prática docente é a compreensão da impossibilidade latente da separação entre o ensino dos conteúdos e a formação, o que se confirma nas palavras de Freire (2009) ao referir que não há como “separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum dos termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro”. (p.95).

Na década de 1990 o Brasil foi imerso nas mudanças que afetaram todo o mundo no que tange à implementação de medidas neoliberais na educação. A partir da LDBEN, em 1996, outras legislações educacionais trouxeram muitas mudanças que influenciaram diretamente na formação e atuação docente. Neste contexto, foram construídas propostas diferentes de currículo, que na verdade, poucas alterações trouxeram relativamente ao que existia porque

A coerência com que se afirma que são planejados os conteúdos dos sistemas educacionais dificilmente é visível para os alunos e, algumas vezes, até mesmo para os professores, seja qual for o nível educacional. Tanto na educação infantil e no ensino fundamental, como na universidade, o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, assim como sua forma de organização em áreas de conhecimento e disciplinas, não costuma ser objeto de reflexão e discussão coletiva; é aceito como algo a priori e provoca um notável silêncio na comunidade escolar científica e trabalhadora, pelo menos se levarmos em consideração os escassos debates que provoca. (Torres Santomé, 1998, p. 25).

A fim de melhor ilustrarmos o que rege a Formação dos Professores a nível médio no Brasil atualmente, apresentamos características definidas na legislação educacional que não se têm refletido na prática educativa dos estudantes egressos dos Cursos em debate, como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais:

Art. 1º O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

§ 1º O curso, em função da sua natureza profissional, requer ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica.

§ 2º A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e adultos.

Art. 2º Nos diversos sistemas de ensino, as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes, inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos, já declarados em Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, deverão preparar professores capazes de:

I - integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país; II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática; III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem; IV - avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática; V - utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso

democrático a diversos valores e conhecimentos. (Resolução Ceb Nº 2, de 19 de abril de 1999).

O que se pensa e planeia está muito aquém do que a sociedade do conhecimento, ora instalada, necessita, almeja e aspira. Isto porque o tipo de formação inicial, que geralmente os professores recebem, não oferece apoio político suficiente para que se aplique uma nova metodologia ou um método diferenciado na prática da sala de aula, o que se agrava com a dificuldade em desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança.

Paira sobre esta questão a reflexão de quais as competências, de facto, que este currículo desenvolve e se ele atende aos anseios sociais atuais. No que refere a tal entendimento, não por seu formato, mesmo porque, apresenta princípios que condizem com uma educação para além da sala de aula, com uma visão da cidadania e ética construída coletivamente, que valoriza o conhecimento, mas por sua implementação.

Temos consolidado atualmente, a divisão dos saberes, facilmente constatado nas entrevistas, que é resultado da divisão do trabalho, que é um fenómeno sociológico. Este é um dos motivos pelos quais observamos uma imensa dificuldade dos profissionais que lecionam nos Cursos de Formação de Professores estabelecerem a necessária relação entre a teoria e a prática como “premissa para consolidação de conhecimentos e proposição de novos.” (PCNEM, 2000, P. 5).

O parecer nº02/CNE/1999 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Formação de Professores a nível médio na modalidade Normal revela com clareza, como devem ser estabelecidos e desenvolvidos os aspetos curriculares do curso em cada instituição de ensino, a partir de cada proposta pedagógica, observando que devem estar definidas com clareza as competências e capacidades cognitivas sociais e afetivas pretendidas como objetivos do curso, observando os múltiplos aspetos da cidadania, em que o diálogo é a base da construção da autonomia num “convite para sair do isolamento e romper fronteiras” (Parecer nº 02/CNE, 1999). O documento

ainda defende que nesta perspectiva as propostas pedagógicas construídas coletivamente devem preparar futuros professores para lidar com paradigmas curriculares que permitam a articulação de conhecimentos e valores, auxiliando no processo de construção de conhecimento com vista a uma formação básica integral, respeitando o que estabelece a lei para esta etapa da educação.

Neste contexto o professor formador, seja qual for sua área de atuação, deverá ter em consideração as influências do processo de comunicação na formação dos docentes, baseando as suas ações na proposta pedagógica construída coletivamente.

3.3. AUTONOMIA E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Esta é uma das subcategorias que consideramos muito interessante para esta investigação porque exige do professor um conjunto de competências e saberes para que seja possível a este profissional agir com bases teóricas sólidas sem perder de vista o conhecimento empírico sobre a sua realidade e construir a sua autonomia.

Nas respostas identificamos algumas dificuldades em sinalizar se há autonomia construída nas relações existentes bem como se o trabalho de articulação entre a teoria e a prática são elementos que interferem diretamente na construção desta autonomia.

Há entrevistados que se posicionaram com muita clareza destacando a relevância dos saberes e competências para a conquista da autonomia profissional, valorizando o conhecimento como elemento central de sua formação.

Além disso, é também muito importante sinalizar o destaque dado às atividades extracurriculares e complementares como fundamentais neste processo, por alguns Professores. E qual a importância deste posicionamento:

é que não podemos deixar de olhar o professor como um ser humano como um todo que é capaz de se empoderar do “seu fazer” quanto mais pleno se sentir, pois como nos afirma Freire (2009) “E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.” (p. 94).

Quadro nº 7 – Importância da relação teoria/prática e a construção da autonomia

Conteúdo	Professores Entrevistados
Importância de palestras, encontros	Professor 1, Professor 13
Estágio supervisionado	Professor 2, Professor 7, Professor 8
Reflexões sobre a prática à luz da teoria	Professor 4, Professor 6, Professor 11
Autonomia – conhecimento - experiências	Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 5, Professor 6, Professor 8, Professor 9, Professor 11, Professor 12, Professor 13, Professor 14
Intervenção de equipe técnica	Professor 10, Professor 14

Fonte: Entrevista realizada entre os meses de Abril e Maio de 2017

Quando o Professor 6 diz que:

“eu acho que foi a liberdade que o curso normal, em si, com a didática, com as aulas práticas, que nós tivemos lá no curso, fez com que a gente tivesse...é...aquela autonomia, tivesse vontade de tá ali, fazendo, melhorando, aprimorando tudo que a gente foi conhecendo no decorrer dos anos do curso”.

E temos ainda o discurso do Professor 8 dizendo que:

“é claro que surgem medos, dúvidas, insegurança, mas com certeza com os estágios feitos, com aquela convivência dentro do ambiente escolar faz com que você se sinta mais segura”.

O professor 11 reforça a importância do conhecimento para a formação do professor quando diz que:

“ele absorve a relação teoria-prática sim porque tinham matérias que eram teoria e a gente ia para o estágio praticar. Então, é tudo um conjunto, né? Que se formava, fazia uma união e trazia essa prática pra gente.”

Quase que, num desabafo, o Professor 12 se coloca como um profissional que não tem sido respeitado no exercício das suas funções docentes e tem encontrado inúmeras dificuldades, pois relata que:

“Hoje em dia, a escola virou um depósito com alunos desmotivados e professores exaustos e que, na maioria das vezes, com a cobrança do conteúdo, não tem autonomia pra realizar um trabalho diferenciado”.

Fala muito significativa para refletirmos sobre

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...). é neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (Freire, 2009, p. 60)

Ainda sob este aspecto é importante destacar a ideia que é apresentada por Tardif & Lessard (2014) quando abordam o fenômeno da autonomia do professor sendo ela uma forma de controle que este profissional possui sobre seu processo produtivo, que é pedagógico. E então, podemos perguntar, mas como?

(...) podem, portanto, atuar de diversas maneiras: torná-lo mais lento, resistir a ele, etc. Ora a margem de manobra dos professores é maior, pois eles gozam de uma certa autonomia para realizar seu trabalho. Neste sentido, sua posição de executantes não se confunde com a dos trabalhadores industriais, “atomizados” sobre a esteira de produção. (Tardif & Lessard, 2014, p. 79).

A análise das características sobre a autonomia, demonstra como os profissionais sendo afetados por intervenções arbitrárias podem reagir, sem considerar os reflexos dessas ações para com o público-alvo.

A possibilidade de reflexão sobre o fazer e o saber fazer encontra-se como princípio estabelecido nas DCN como mola propulsora de construção da autonomia profissional no decorrer do processo formativo, a partir do momento em que se elege o fazer como objeto de reflexão. Este encadeamento de considerações requisitará ações que deverão interferir em ocorrências profundas, complexas e densas, devidamente acompanhadas por especialistas, cujo saber e capacidade intelectual, autonomia, postura ética e competências sejam características presentes nos profissionais coadjuvantes neste processo de formação, posto que são competências indispensáveis ao docente. Nesta conjuntura, observar-se-á o caráter híbrido do estudante do Curso de Formação de Professores: ele é sujeito do conhecimento que está em busca de uma formação acadêmica e se apresenta como intelectual no exercício de sua atividade profissional com uma prática contextualizada, além de estar em formação, observada a prática que vem desenvolvendo no decorrer de sua formação.

3.4. OS CONSTRANGIMENTOS PARA LECIONAÇÃO E SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES

Esta subcategoria é sem dúvida a que nos apresentou as maiores fragilidades do percurso formativo dos professores nesta modalidade de ensino, trazendo alguns aspetos já abordados noutras subcategorias, mas reforçando-os e apresentando abordagens que ainda não tinham sido citadas, reforçando ainda mais o carácter precário da formação de professores nesta modalidade, o que a torna frágil e inconsistente, para vencer desafios apresentados pela pós-modernidade. No Quadro nº 8 apontamos os sinalizadores com as principais citações dos entrevistados acerca do tema.

Quadro 8 – Constrangimentos no exercício da função docente e superação das dificuldades

Conteúdo	Professores Entrevistados
Questões burocráticas	Professor 1
Ensino e convivência com portadores de deficiência	Professor 1, Professor 10, Professor 11
Estudo - conhecimento - reflexão	Professor 1, Professor 6, Professor 8, Professor 9, Professor 11, Professor 14
Importância dos saberes	Professor 4, Professor 5, Professor 6
Relação Família x Escola	Professor 3, Professor 7, Professor 8, Professor 12
Resultado e avaliação	Professor 2, Professor 7
Apoio da equipe técnica	Professor 1, Professor 5, Professor 10, Professor 11, Professor 14

Fonte: Entrevista realizada entre os meses de Abril e Maio de 2017

Ao analisar as entrevistas dos Professores quanto à dificuldade com:

“alunos sem limites e pais irresponsáveis” (Professor 12) e

“ que o tempo de aprendizagem de um é muito diferente do tempo de aprendizagem do outro(...)”(Professor 2)

e ainda, o discurso do Professor 5:

“Eu sempre tive medo de não conseguir que os alunos atingissem aquilo que eu queria, que era proposto.”,

Revemo-nos em Hengemühle (2008) com a afirmação de que “percebemos que o professor não consegue formular situações-problema... Pelo quase total desconhecimento do que é um problema pedagógico” (p. 103). Desse modo, podemos confirmar que a ausência da contextualização pode afetar severamente o entusiasmo dos estudantes, que permanecendo motivados e interessados no que está a ser ensinado, apresentam melhores resultados.

Outro ponto apresentado pelos entrevistados, como um entrave relevante, foi a questão da inclusão escolar que surge com a democratização do acesso à escola com o novo sistema de direitos instalando-se a obrigatoriedade da escola atender cada vez mais a um público diversificado, que envolve os portadores de deficiências e outras situações específicas.

E, nesta perspectiva temos o Professor 8 dizendo que:

“procuro sanar os problemas buscando a família(...) tentando entender o porque de algumas situações (...) querendo buscar a fundo o motivo (...);

o Professor 10 com a fala de que:

“ o que mais me impactou foi a questão do aluno especial numa turma de alfabetização”.

e ainda, o Professor 11 afirmando que:

“um entrave foi na parte de educação especial (...) deveria ser mais aprofundado (...) deveríamos fazer um estágio melhor.”

A estruturação de um sistema de direitos, mais amplo, como o que está implantado e do qual a escola tem o dever de participar “consiste em fornecer serviços educacionais que atendam especificamente às diferentes necessidades dos alunos, daí a importância da diversificação do trabalho docente e do trabalho escolar” (Tardif & Lessard, 2014, p. 90).

Neste enquadramento, é importante revelar as formas de superação encontradas que demonstraram maturidade profissional bem como a valorização do processo de formação contínua e em serviço como citado pelo Professor 1

“É...lendo e com a faculdade também, com a própria orientação me ajudando. Eu fui pra uma creche muito boa, um trabalho...assim...que era de formação também. Apesar que eu estava trabalhando, mas lá era todo um trabalho de formação, então elas foram antenando para essas coisas e tal.”

O mesmo ocorreu com outros entrevistados que relatam o auxílio da equipa da escola bem como o apoio de professores mais experientes e leituras como, por exemplo, o Professor 9

“(...) todos os problemas que eu percebia que fosse surgir, eu tentava sanar com as crianças, sempre uma conversa, buscando nos autores, é...lendo mais, pesquisando pra poder você ter base de como você vai sair da situação.”

Está em sintonia com Vasconcelos (2003, p.13)

Quem viveu boa parte de sua vida em uma escola como professor/professora, por certo, se lembra de como aprendeu e ensinou na troca com seus companheiros/companheirase de como a prática pedagógica diária constitui um importante espaço de sua formação. Nesse espaço, os professores partilham materiais, informações sobre os alunos, comentários sobre os trabalhos desenvolvidos. Repartem também dúvidas, dificuldades, impasses e saberes gerados no dia-a-dia da prática escolar no confronto entre as expectativas e os resultados.

Na perspetiva apresentada também temos o pensamento defendido por Imbernón (2011) de que uma formação focada no processo de ação-reflexão-ação pautada num paradigma colaborativo, sendo objeto central mudança, desenvolvimento e melhorias, em que o diálogo é o ponto de partida e a base para sua implantação.

3.5. REVISÃO DO CURRÍCULO E QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO

Nesta última subcategoria teremos a oportunidade de avaliarmos sobre quais os temas, na opinião dos entrevistados, a Formação de Professores precisa de se debruçar de maneira mais intensa, organizada e sistematizada de forma a atender aos anseios da sociedade pós-moderna.

O Quadro nº 9 visa sinalizar os temas que devem ser inseridos na formação inicial bem como aqueles que precisam ser intensificados. Pretendemos nesta subcategoria sinalizar que em momento algum, esta formação foi desqualificada por inteiro por qualquer entrevistado, o que nos permite entendê-la como uma formação a nível médio que tem seu significado e seu valor para as comunidades onde está inserida.

Quadro nº 9 – Revendo o currículo para qualificar a formação

Conteúdo	Professores Entrevistados
Educação Especial/Inclusão/Sala de Recursos	Professor 1, Professor 2, Professor 7, Professor 8, Professor 9, Professor 10, Professor 12, Professor 13
Contação de histórias	Professor 1
Relação Interpessoal	Professor 2
Ética e Cidadania	Professor 2, Professor 4

Autonomia e iniciativa	Professor 3
Religião	Professor 4
Metodologia dos professores	Professor 5
Troca de experiências	Professor 5, Professor 8
Psicologia	Professor 5, Professor 6
Estágio supervisionado- ampliação dos espaços	Professor 8, Professor 10
Orientação sexual	Professor 11
Novas Tecnologias	Professor 14

Fonte: Entrevista realizada entre os meses de Abril e Maio de 2017

O professor 13 revela, novamente, o tema da inclusão ao referir que:

“eu tive aulas sim de Educação Especial, porém quando eu vim atuar, assim, eu senti uma necessidade muito grande, sabe? De tá assim, de tá aprendendo mais sobre as deficiências, cada uma em especial e a demanda é muito grande (...) porque uma criança não é igual a outra.”

E a este respeito o que temos a destacar é a necessidade do conhecimento sobre as deficiências e as limitações existentes mais comuns, bem como, é necessário, urgente e relevante um trabalho incessante sobre as diferenças, sobre o outro como um ser diferente.

Neste cenário revela-se mais uma vez o valor do conhecimento integrado e planejado numa perspectiva de um currículo que compreenda a prática como elemento que irá estimular, desafiar a teoria, propondo a busca por comprovações, novas ações e melhores resultados. Isto porque diante das dificuldades observadas pelos docentes no percurso de sua lecionação propõe

“...repensar a relação entre a teoria e a prática como princípio orientador dos processos formativos. A formação docente por meio da pesquisa torna-se, assim, componente curricular referencial para o futuro professor compreender a realidade na qual se insere a fim de poder transformá-la, quando necessário, o que evidencia uma postura problematizadora e, ao mesmo tempo, propositiva. (Borges, 2014, p.37).

O Professor 6 faz referência ao que seria necessário:

“trabalhar mais a psicologia, né?(...) porque lidar com seres humanos é lidar com a diversidade de família, de questões e isso, a gente não traz como bagagem.”,

Se atendermos a este enquadramento, parece-nos ser imprescindível trabalhar as relações e saber como se posicionar diante delas, questão, esta, crucial tendo em vista os dilemas de ordem comportamental, moral, ética e disciplinar que são vivenciados nos ambientes escolares diariamente.

Segundo o Professor 14, as novas tecnologias são um aspeto muito relevante, nomeadamente ao afirmar que

“Sobre as novas tecnologias hoje (...) porque os alunos hoje em dia eles estão muito, tem uma visão muito ampla de toda essa questão de internet, e tem muito professor que ainda atua de forma muito antiga”.

É possível remeter o contexto desta reflexão ao que já está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura quando sinaliza que:

“as tecnologias da informação e comunicação (TICs) constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias” [...] e, “como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais [...] de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens” (BRASIL, 2013, p. 25).

Assim, nesta abordagem, o que precisamos é de estar atentos à metodologia utilizada no desenvolvimento das tecnologias como instrumentos de produção de conhecimento pois já existe uma previsão e um enquadramento legal para a sua utilização no quotidiano das salas de aula. Da mesma forma, estar atento a toda a metodologia no decorrer do curso de Formação de Professores pode ser determinante para o sucesso ou não da formação inicial do professores.

Os professores 1 e 11 fizeram referência a alguns assuntos que já se constituem como questões a serem desenvolvidas no percurso formativo inicial dos professores a nível médio. No entanto, identificamos alguns constrangimentos nas entrevistas de alguns professores, nomeadamente quando referiram:

Professor 1

“oficinas de contação de histórias, de algo mais intenso”;

Professor 11

“ um tema que é pouco trabalhado e que poderia nos ajudar muito é na parte de orientação sexual (...) a gente lida com muito adolescente, tanta criança já está inserida no meio sexual”.

Quando identificamos a opinião do Professor 2 revelando a importância da interessoalidade e da ética na formação de professores:

“relação interpessoal também acho que tem que ser mais, e muito o que é ética, que a gente tem ouvido bastante e falado bastante essa palavra.”

Compreendemos que a base legal já sinaliza o que é necessário pois o Parecer CNE/CEB nº 2/1999 apresenta a abordagem de que aprender e ensinar constituem-se em duas atividades muito próximas da experiência de qualquer ser humano, reforçando a ideia de que as trocas de experiências e saberes são constantes, momentos em que se ensina e se aprende, ao mesmo tempo.

Neste processo há esforço de permanente relacionamento e manutenção da ética, momento em que se exige um esforço de inovação e criatividade, no processo de construção de uma aprendizagem significativa.

Resta claro a ausência de um planejamento eficaz para o desenvolvimento de ações educativas efetivas que imprimam na formação de professores a

marca da ética e da responsabilidade social pressupondo já constantes os conhecimentos e competências referenciados às condições necessárias à profissionalização dos educadores para que se tornem capazes de estimular e desenvolver práticas educativas possibilitadoras de indivíduos autônomos que construam relações éticas na trajetória da humanidade numa perspectiva democrática, o que atenderia ao indicado pelo Professor 4, quando refere como assunto de relevância:

“é a ética, cidadania e religião”.

A ilustrar esta realidade relembramos Freire, 1996 (citado por Guzzo, 2011, p. 55) “O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.”

Ao trazer a questão sobre a autonomia o Professor 3 diz que:

“trabalhar mais a questão da autonomia do professor, porque eu vejo hoje, depois de formado, eles têm medo de tudo, tudo assusta. (...)essa questão da iniciativa.”

O que se encontra ratificado nas palavras de Pacheco (2014, p.73) pois a “autonomia que se reivindicava para os professores e a escola era a autonomia que se outorgava aos alunos. Ninguém dá o que não tem. Mas ninguém poderá recusar-se partilhar o que possui.”

Para que a autonomia seja uma realidade numa instituição são necessários alguns acontecimentos e que eles sejam constantes, e não eventuais, como nos apresenta Pacheco (2014): compreensão da situação, sistema interacional, constrangimentos institucionais em um ambiente organizado para que ocorra a participação para decisões (p. 46). Ainda de acordo com Pacheco (2014), a construção e manutenção da autonomia presume o

controle sobre a profissão e sobre as condições do seu exercício nas ações diretas no âmbito da sala de aula, na ausência de ações coletivas previstas e planejadas.

Ainda sob este aspecto Borges (2014, p. 38) afirma que “o professor é, sobretudo um estudante permanente, um leitor atento, um pesquisador inquieto.”

A abordagem do Professor 5 quando faz o seu relato sobre a disciplina dizendo: “eu sentia falta da psicologia (...) se talvez, fosse abordado de forma diferente, a gente poderia, sabe?”, pretende abstrair o sentido somente de como esta disciplina e as demais que têm o mesmo contexto teórico são abordadas e desenvolvidas pelos formadores, ou seja, querem discutir, a metodologia como constrangimento à aprendizagem.

Trataremos agora do último item que refere esta subcategoria, mas, possivelmente a que perpassa toda a investigação no que se refere às opiniões dos entrevistados, que é o estágio. Eles apontam como prioridade do estreitamento da relação entre a teoria com a prática, não só em momentos numerosos, diversificados, mas que estes momentos apresentem sempre uma qualidade interativa, de troca, como fator indispensável e que precisa de ser aprimorado para que concluam o curso de formação de professores com uma qualificação mais adequada tendo em vista o para atuação do exercício da função docente .

Professor 8

“eu acho que deveria ser o estágio deveria ser prolongado não só para a sala de aula, mas para todas as outras áreas dentro de uma escola, como orientação educacional por exemplo (...) sala de recursos também (...)

Professor 10

“ eu acho que estágio em instituições próprias”

Consideram nesta perspetiva que o que se propõe no estágio deve ir além da experiência com a sala de aula quanto ao desenvolvimento dos conteúdos e a metodologia aplicada. Eles acreditam que devem trazer a riqueza da reflexão ao que é investigado à luz do pensamento crítico, sendo estes elementos, os que devem estar presentes no processo de formação do professor, pois é o que possibilitará a construção de novas teorias e práticas educativas transformadoras.

Nesta jornada histórica em que se pretende construir uma prática autónoma, com as capacidades específicas necessárias ao exercício da profissão define-se o profissional professor, sempre organizado em conhecimentos procedentes da ciência porém evidenciados e confirmados pela prática, que é a base em que o professor se reconstrói e promove um novo conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste percurso de investigação tivemos a oportunidade de aprofundar os nossos conhecimentos sobre a formação inicial dos professores a nível médio, na modalidade normal, pelos olhos dos egressos bem como pudemos compreender os seus anseios e expectativas quanto à sua atuação, no seu exercício profissional de docentes e os resultados que obtêm no dia-a-dia na sala de aula. Foi ainda, possível atestar sobre o valor e a importância desta formação na vida de cada um, na medida em que, para além das dificuldades evidenciadas, imprimiram ênfase às vitórias e prazeres da profissão, em face de realidades distintas tanto de âmbito privado como público.

A nossa trajetória, ainda tímida, neste campo de conhecimento suscitou a necessidade do diálogo com autores como Freire (2009), Veiga & Vianna (2014), Tardif & Lessard (2014), Hengemuhle (2008), Imbernón (2011), Pacheco (2014), Vasconcelos (2003), Neto & Maciel (2011), entre outros, além de Pareceres e Resoluções do CNE/CEB para realizar a análise e discussão dos dados o que permitiu a sua triangulação com os relatos dos professores egressos entrevistados e o do próprio investigador. Foram inúmeras pesquisas e leituras para conhecer a história da formação de professores em geral, e no Brasil, em particular, até chegar aos nossos dias de maneira que fosse possível a reflexão da sua manutenção como curso de excelência na formação de professores.

Nesta etapa da dissertação pretendemos recordar o nosso principal propósito que consistia em compreender, junto dos egressos do Curso de Formação de Professores na modalidade Normal, o seu contributo sobre o processo de formação para a construção de competências e habilidades fundamentais à boa prática docente, frente aos desafios da sociedade pós-

moderna. Objetivo, a partir do qual, traçamos três objetivos específicos, respectivamente:

Investigar a consistência do Curso de Formação de Professores, a nível médio, na modalidade Normal, situando-o historicamente no contexto educacional brasileiro;

Descrever as percepções dos profissionais quanto à sua formação inicial, sinalizando os obstáculos encontrados no exercício da função docente;

Identificar como e quais os saberes e competências que contribuem para uma docência que vença os desafios da sociedade pós-moderna.

Após a recolha e análise dos dados estamos aptos a considerar o que concluímos sobre cada um destes objetivos.

No que se refere ao primeiro objetivo foi possível identificar que a lógica do Curso de Formação de Professores, a nível médio, na modalidade normal, no contexto histórico nacional, não foi alvo de uma construção que tenha privilegiado o conhecimento e o valor dos saberes construídos e elaborados, com exceção da época do Manifesto dos Pioneiros, no período de 1930-1932, que não chegou a se efetivar como uma política formativa, não tendo passado de uma proposta muito bem articulada, por pensadores da educação, que apesar de atender aos anseios capitalistas, de facto apresentava-se de forma consubstanciada para a formação dos que iriam atender a uma população que tendia a crescer.

Efetivamente este movimento foi interrompido por questões políticas da época retornando com um aspecto diferenciado, mas igualmente preocupado com as relações entre as pessoas procurando o fortalecimento entre a teoria e prática em 1961, que também foi interrompido com o Golpe Militar em 1964, e com a profusão de mais legislação, bem como outro tipo de interrupções históricas e políticas.

Por fim fazemos referência à última LDBEN, Lei 9394/1996, a qual ainda autoriza a existência e o funcionamento de cursos de Formação de Professores, a nível médio, na modalidade normal, mas negligencia o acompanhamento e o investimento na formação em prol de uma formação

universitária para atendimento ao mesmo segmento de estudantes. Ou seja, a lógica de atendimento sempre às exigências dos poderes político e económico aos quais a sociedade está submetida redundou num curso de baixa qualidade, sem expressão e atualmente, sem valor porque no decurso da história do Brasil foi pensado, na maioria do tempo, para atender às exigências de um mercado que tendencialmente exclui e é seletivo e em que o conhecimento não é para todos.

Sob a alegação de atendimento à realidade existente no Brasil, em que o acesso ao nível superior não é universalizado temos, atualmente, um cenário político e económico que privilegia o conhecimento e que dele necessita, mas paradoxalmente mantém cursos de Formação de Professores, a nível médio, na modalidade normal, com cada vez menos investimento em pessoal, infra-estruturas físicas e material.

Em relação ao segundo objetivo foi interessante perceber que, em sua maioria, os entrevistados demonstraram uma percepção satisfatória com o Curso de Formação de Professores, a nível médio, na modalidade normal, por razões diversas como passamos a expor: por terem convivido com bons profissionais, por terem logo conseguido aprovação em concurso público, pelas conquistas diárias com alunos que demonstram diferenças e dificuldades relevantes, pela superação de barreiras que consideravam intransponíveis no âmbito pessoal e nas relações interpessoais. Perceber a satisfação de lecionarem e, na sua maioria, continuarem a formação na área educacional, é sinal de que a formação em questão não é tão esvaziada de sentido e significado na vida destes profissionais, apesar das várias intervenções do sistema no sentido de a desqualificar.

No entanto, ainda em relação a este objetivo existem problemas que obstaculizam uma prática docente eficiente no dia-a-dia da sala de aula, assim que concluem esta formação inicial, de entre as quais destacamos: a relação entre a teoria e a prática, que apesar de ter sido, pontualmente, referida como tendo sido positiva, foi recorrentemente referida como um aspeto a que é preciso dar mais atenção na formação e, necessariamente, de maneira

mais abrangente, sobre uma nova metodologia. Também é urgente melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos portadores de deficiência por necessitarem de orientações específicas das quais os futuros professores não têm conhecimento muitas vezes, bem como, não realizam estágio e portanto, não estabelecem uma relação entre a teoria e prática, que poderia auxiliar no acompanhamento pedagógico de cada nova situação, nomeadamente a relação com a família do aluno.

Em relação ao terceiro objetivo as questões mais relevantes entre os entrevistados incidem na necessidade de ampliação e reformulação da relação entre a teoria e a prática que é desenvolvida através do estágio supervisionado ou prática pedagógica, visto que consideram ser uma maneira eficaz de construção da autonomia do profissional docente. Há também a demonstração clara da necessidade de maiores investimentos no conhecimento sobre inclusão, não só no campo teórico como também no prático, que na opinião manifesta deveria ocorrer através do estágio, sem fragmentação do conhecimento. As novas tecnologias e temas como ética, cidadania e relações interpessoais que são urgentes e emergentes na sociedade pós-moderna, segundo os resultados desta pesquisa precisam integrar a formação dos professores das séries iniciais. Ainda sob o aspeto das possibilidades de superação de dificuldades e sucesso no âmbito escolar foi sinalizado, por alguns, que a formação contínua tem muita relevância para o sucesso profissional, pois os professores entrevistados afirmaram que tiveram apoio da direção da escola, da equipa técnico-pedagógica ou mesmo que a escola dispunha de um processo de formação contínua de professores em serviço, pelo que estes entrevistados demonstraram mais satisfação, sinalizando que com a qualificação em serviço foi possível a superação das dificuldades encontradas e, mais positivos foram os resultados obtidos.

A formação de professores, a nível médio, na modalidade normal, com esta visão ampliada, permitirá que se vá construindo este profissional à medida que articula o conhecimento teórico-académico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente.

Para finalizar, não podemos permitir a extinção de um curso como o Curso de Formação de Professores a nível médio, na modalidade normal, sob o condão de sua ineficácia absoluta quanto aos resultados obtidos no primeiro segmento do ensino fundamental, na educação infantil ou na primeira etapa da educação de jovens e adultos, até porque os seus resultados, como vimos, podem ser melhorados, mas não são descartáveis. Podemos ter uma formação frágil, porém, em alguns aspectos, consistente. Há profissionais oriundos desta formação que exercem a docência atuando com responsabilidade e que continuam a investir na sua formação, seja para a aquisição de um grau acadêmico superior, seja na ótica da formação contínua de professores, por considerá-la fundamental para a melhoria do exercício da função docente. Esta formação ainda é o berço de muitas aprendizagens significativas que permitem jovens alcançar níveis maiores. Necessitamos sim, de maiores investimentos, maior compromisso e maior responsabilidade para com a profissão de professor e neste processo, aperfeiçoar a relação entre a teoria e a prática como elo que irá nortear os demais elementos formativos, garantindo ao profissional professor um grau de autonomia construída com bases mais sólidas e conseqüentemente, melhores resultados escolares.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, W. (2007). A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, (Online), volume 33 , número 2. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>.
- Azanha, J. (2004). Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica, *Educação e Pesquisa*, (Online), vol.30, no.2. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016>. Acessado em out./2015.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Borges, (2014). Um currículo para a formação de professores. In: Veiga e Silva (org). *A Escola Mudou! Que mude a Formação de Professores*. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.
- Brzezinski, I. (1999). Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação e Sociedade*, (Online) ,ano XX, nº68. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v2068.pdf>. Acessado em out./2015.
- Brzezinski, I. (2008). Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. *Educação e Sociedade*. (Online), vol. 29, n. 105. Retirado de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Costa, A. (2015). *“A concepção dos licenciados em Letras acerca dos saberes e competências adquiridos no curso para o exercício da docência.”* Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Ciências Sociais,

Educação e Administração – Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

Demo, P. (2014). *Desafio Modernos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Deslandes, S. (2009, 28ª edição). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In Minayo, M. (org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (108 páginas). RJ: Petrópolis: Vozes.

Feldens, M. (1984). Educação dos professores: tendências, questões e prioridades. *Tecnologia Educacional*.(p. 16-26) V. n. 61.

Freire, M. (1983). *A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora*. RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gatti , B., André, M. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Weller, W. & Pfaff, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gatti, B. (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora. Série Pesquisa em Educação.

Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379.

Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4. edição). São Paulo: Atlas.

Gil A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* .(5. Ed). São Paulo:Atlas.

Gomes, M. (2010). *“Formação Inicial de Professores: um estudo de caso das práticas de ensino de egressos do Curso Normal.”* Dissertação de Mestrado,

apresentada a de Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

Gomes, R. (2009, 28 ed.). Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In M. Minayo (org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (108 páginas). RJ: Petrópolis: Vozes.

Gonçalves, H.(2005). *Manual de Metodologia da Pesquisa Científica*. São Paulo: Avercamp.

Hengemühle, A. (2008). *Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação*. (2ª edição). Petrópolis, RJ: Vozes.

Imbernón, F. (2011). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (9ª Edição). São Paulo: Cortez.

Kauark, F, Manhães, F. & Medeiros, C. (2010). *Metodologia da pesquisa : guia prático*. Itabuna/BA : Via Litterarum.

Köche, J. (2011). *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis/RJ, Vozes.

Kulesza, W. (1998.) A institucionalização da Escola Normal no Brasil. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos* (Online), v. 79, n. 193. Retirado de: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1018>.

Laville, C. & Dione, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri). Porto Alegre: Artemed.

Libâneo, J. (2002). *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: Pimenta, S., e Ghedin, E. : *Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf> .

- Libâneo, J. (2012). *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento*. (9ª ed.) Campinas, SP: Papirus, 2012. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.
- Lüdke, M & Boing, L. (2001). Do trabalho à formação de professores. *FCC. Cadernos de Pesquisa*, (Online), Volume 42, número 146. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/07.pdf>
- Lüdke, M. & Boing, L. (2007). O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1179-1201.
- Lüdke, M., Moreira, A. & Cunha, M. (1999). Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*. Ano XX, nº 68. p. 278-298. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a14v2068.pdf>.
- Maciel, L. & Neto, A. (2011). *Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro*. 2ª edição. São Paulo: Ed. Cortez. (127 páginas).
- Magalhães, J. (2016). Saberes Docentes sob a lente do materialismo histórico dialético: revisão crítica de fundamentos teóricos-metodológicos da epistemologia da prática a partir de um estudo comparativo. *Revista Internacional De Formação De Professores*, (On line), volume 1, 2 número.
- Martins, L. (2010). O legado do Século XX para a formação de professores. In: *Formação de professores: limites contemporâneo e alternativas necessárias*. Martins, L. & Duarte, N. (org). (On-line). São Paulo. Cultura Acadêmica.
- Martins, P. (2008). *O Didática*. Curitiba: IBPEX.
- Mello, G. (1982). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez.

Minayo, M.(2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

Minayo, M. (2009). 28 ed. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In M. Minayo (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (148 páginas). RJ: Petrópolis: Vozes.

Minayo, M.(org.) (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ministério da Educação. (1999). *Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999*.Brasília: CEB. Retirado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf.

Ministério de Educação e Cultura. (1999). *Parecer 01/1999*. Brasília: MEC:Conselho Nacional de Educação. Acesso em: 08 maio. 2017. Retirado de:http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdfParecer CEB nº: 01/99.

Ministério da Educação. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMT. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.

Ministério de Educação e Cultura. (2003). *Resolução CEB nº 02/99-01/2003-* Aprova Parecer sobre a formação em nível médio para a docência na educação básica.MEC: CNE-CEB. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938>.

Ministério de Educação e Cultura. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC: SEB, 2013. Retirado de: <http://goo.gl/1SwnYG>>. Acesso em: 08 maio. 2017.

- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, (Online), nº350. p. 203-221. Retirado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf.
- Nóvoa, A.(1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Cadernos de Psicologia*, (Online) nº 286. Retirado de: www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf.
- Oliveira, D. (2014). Formação Docente no Espírito Santo: diálogos com a pesquisa “*Trabalho docente na Educação Básica no Brasil*”. 2014. Dissertação de Mestrado, apresentada no Centro de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.
- Pacheco, J. (2014). *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Paro, V. (2011) . *Crítica da Estrutura da Escola*. São Paulo: Cortez.
- Pastor, A. (2002). Linguagem, Construção dos Saberes e da Cidadania. In Apap, G. at all, *A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade* (254 páginas). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar: convite à viagem*. (trad. Patricia C. Ramos). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pilleti, N. (1995). *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Pimenta, S. (1997). Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. *Nuances: estudos sobre Educação*. (Online). Vol. 3, Nº. 3. Retirado de: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acessado em nov./2016.

Presidência da República. (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Acedido em 25/01/2016. Retirado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Prodanov, C. & Freitas, E. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. (2ª edição). Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul: Feevale.

Saviani, D. (1999). *A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas*. 5ª edição revista, Campinas, SP: Editora Autores Associados.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, (Online), volume 14, n. 40 Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>.

Severino, F. (Org.). (2011). *Ética e formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez.

Silva, E. (2014). As Práticas Pedagógicas de Professoras da Educação Básica: entre a imitação e a criação. In: Veiga e Silva (org). *A Escola Mudou! Que mude a Formação de Professores*. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

Silva, A. (2014). Educação Brasileira: fundamentos, história e política. *Revista Científica Digital da FAETEC*. (Online). nº 01- 1º semestre/. Retirado de: <http://www.faeterj-caxias.net/revista/index.php/edutec/issue/view/26>. Acessado em set./2015.

Silveira, D. (2013). *Formação Docente: Aspectos Pessoais, Profissionais e Institucionais*. Retirado de: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/023e5.pdf>

Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. (17ª edição.) Petrópolis - RJ: Vozes.

- Tardif, M. & Lessard, C. (2014). *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Tobias, J. (1972). *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Juriscredi Ltda.
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: artmed .
- Ullrich, D., Oliveira, J., Basso, K. & Visentini, M. (2012). Reflexões teóricas sobre confiabilidade e validade em pesquisas qualitativas: em direção à reflexividade analítica, *Revista de Administração da PUCRS* (Online), volume 23, n. 1.
- Veiga, I. & Viana, E. (2014). Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: Veiga e Silva (org). *A Escola Mudou! Que mude a Formação de Professores*. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.
- Vellas, E. (2002). Conferir sentido aos saberes escolares: nada simples! In Apap, G. at all, *A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade* (254 páginas). Porto Alegre: Artmed.
- Weller, V. & Pfaff, N. (Orgs.). (2010). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa Em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis - RJ: Vozes.

APÊNDICES

Apêndice 1

Guião de Entrevista

Apresento a seguir o Guião de entrevista adaptado da dissertação de Adelson Carneiro Costa – mestrado em Ciências da Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias sob o Título: A concepção dos licenciados em letras acerca das competências e saberes adquiridos no curso, para o exercício da docência, com a finalidade de promover o desenvolvimento do Projeto de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração das Organizações Educativas no Instituto Politécnico do Porto que trata da “Formação de Professores e os Saberes Necessários à Prática Docente.”

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado Professor (a):

Esta entrevista faz parte de uma investigação de mestrado que tem por objetivo maior compreender, junto aos egressos do Curso de Formação de Professores na modalidade Normal, a contribuição deste processo de formação na construção de competências e habilidades fundamentais à boa prática docente, frente aos desafios da sociedade pós-moderna.

Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados recolhidos e toda trajetória de investigação respeitarão na íntegra os princípios éticos, observando integralmente a confiabilidade e a identidade dos sujeitos deste processo.

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome

Idade

Gênero

Formação Acadêmica:

Tempo de docência na função de regente de classe:

Ano em que concluiu a formação e professores, a nível médio:

<p>Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO</p>

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

As competências e os saberes desenvolvidas observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Agradeço sua participação e reitero votos de sucesso em sua trajetória acadêmica e profissional.

Adriana Freire Novaes

ANEXOS

Anexo 1 – Transcrição da entrevistas realizada com Professor 1

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 1

Idade: 27 anos

Gênero: Feminino

Formação Acadêmica: Concluindo graduação de Pedagogia

Tempo de docência na função de regente de classe: 8 anos

Ano de conclusão da formação em nível médio: 2007

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

Bom, assim, eu era muito nova. Então, eu estava muito...assim...muito empolgada com esse momento inicial, né? De começar, então. E eu me senti segura, sim. Claro que eu não estava segura, tinha muito o que aprender e tal, mas eu estava muito empolgada em estar mesmo em sala de aula e tudo, cantando, brincando, que eu sempre gostei disso, de tá ensinando teatro para as minhas crianças e tudo, ensinar com a arte, eu estava muito empolgada. Então, posso dizer que sim, eu me senti segura sim. Por mais que não estivesse, né? (RISOS)

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

Foi muito bom, foi muito rico. É... assim...graças a Deus, eu consegui passar no primeiro concurso que eu fiz, foi um mês depois que eu me formei. É...Em relação as matérias mais como Física, Matemática, claro que o curso normal não oferece, porém eu senti essa necessidade quando eu fui prestar o vestibular. É... Na primeira vez, eu não passei. Na segunda, eu não passei. Mas, na terceira, eu consegui passar pra uma universidade pública e eu, também, senti essa facilidade com as matérias pedagógicas na faculdade...é... eram muito ligadas ao curso normal, o que eu aprendi no curso normal

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Plenamente, não. Como eu disse, eu estava muito empolgada pra estar em sala de aula, mas eu senti algumas necessidades que a gente vai aprendendo durante a prática, né? Mas, plenamente, não.

As competências e os saberes desenvolvidas observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

Então, o Paranhos ofereceu muito...é...formação como a JOPEP e isso, dava uma boa base pra gente ter autonomia, pra gente ter uma prática competente e, também, alguns...assim... a Escola oferecia algumas coisas culturais, alguns passeios culturais, que eu acho que é sempre enriquecedor na nossa prática, pra nossa autonomia... é... a JOPEP que oferecida, não era nem JOPEP, né? A Jornada Pedagógica em outras escolas, também, era muito válido. Então, eu acho que garantia uma autonomia docente.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

As dificuldades maiores, acho que foi no burocrático, mesmo. Em relação a diário, essa prática mais burocrática: caneta e papel. Eu senti muita dificuldade em relação, também, a educação especial...é... eu senti dificuldade

também. Assim...porque, hoje em dia, a educação especial na sala de aula, professor tem que tá bem... tem que tá com uma formação boa pra diagnosticar não, mas pra... como eu posso falar...pra perceber nos alunos, né? A gente pode ver que, hoje em sala de aula, são muitas...é...vamos dizer, doenças, né? Psicossomáticas, doenças que os alunos apresentam e que atrapalham um pouco aprendizagem e o professor tem que tá antenado, né? Nessa educação especial. Eu acho que eu senti um pouco de necessidade nessa parte. É... lendo e com a faculdade, também, eu pude aprender, mas é mais isso mesmo: acho que lendo, procurando, é...com a própria orientação me ajudando. Eu fui pra uma creche muito boa, a diretora muito boa, um trabalho...assim...que era de formação também. Apesar que eu estava trabalhando, mas lá era todo um trabalho de formação, então elas foram antenando para essas coisas e tal. E aí, eu acho que fui aprendendo.

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Eu acho que essas... como eu disse, a formação de Educação Especial, talvez oficinas de contação de histórias, de algo mais intenso. Tinha, sim, a Jornada Pedagógica, mas era pouco, ainda foi pouco. Mas, eu acho que poderia ter algumas oficinas, alguns cursos de formações mais intenso: contação de história, a própria Educação Especial, como já disse. Poderia ter algumas formações mais intensa específicas, determinar as áreas.

Anexo 2– Transcrição da entrevistas realizada com Professor 2

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 2

Idade: 32 anos

Gênero: Feminino

Formação Acadêmica: Graduação em Matemática

Tempo de docência na função de regente de classe: 4 anos

Ano em que concluiu a formação e professores, a nível médio: 2012

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

Olha, segurança... a gente vai pra sala tentando mostrar segurança, mas, é... logo que você termina você fica um pouco inseguro, não do curso, mas você como pessoa.

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

O currículo ele deixa você assim bem, bem por dentro do que realmente acontece na sala de aula, mas, é, eu acho que poderia te dar mais base pra você chegar ali com um pouquinho mais de segurança.

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Com certeza, as competências e os saberes eles contribuíram muito. Eles foram, assim, o ponto de partida. Deram um, uma pequena base.

As competências e os saberes desenvolvidos observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

Bom, quanto às competências e saberes, teoria-prática, eu digo que o estágio foi uma escola muito boa. Que a gente aprendeu muita coisa é, estagiando. E as disciplinas de didática dão uma assim, um, abrem o seu horizonte pra algumas situações que você só vai saber como realmente lidar com ela com a prática, com seu dia-a-dia, com a convivência, com o que vai surgindo. Mas que dá um pontapé inicial, com certeza que dá.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

O entrave que a gente tem, que você de repente se vê assim um pouco que embaraçado na regência da turma, é quando você começa a ver o desnível de aprendizagem de um aluno e outro, que você sabe que vai acontecer, mas quando tá na sala, que você descobre, que o tempo de aprendizagem de um é muito diferente do tempo de aprendizagem do outro, você se vê assim um pouco que perdido porque você sabe que cada um tem seu tempo, mas você só tem o seu tempo ali pra ensinar, enquanto que a turma tem o tempo de aprender. Então isso te dá um embaraço que te dá um, um, um embaraço que você fica assim pensando que de repente é, ah, como eu vou sair dessa situação, mas que na verdade é só o tempo mesmo que vai fazer com que você aprenda que essa dificuldade ela existe, ela vai existir e ela acaba se tornando mais um aprendizado de como lidar com esses empecilhos, mas que a princípio esse é o maior obstáculo que aparece: esse desnível, né? De aprendizagem, essa, essa descompensação. A gente vê que um fala ele pesca ali rapidinho e o outro você fica dez, quinze, vinte vezes falando e você não sabe se você avança com a turma, principalmente, nas séries iniciais, alfabetização, que a turma logo que a gente pega quando se forma. Você fica meio sem saber o que fazer. Você avança porque alguns avançaram ou você

segura porque a turma, alguns da turma estão segurando, né? Não alcançaram o que você propõe para ele. O seu, seu, não é o que você propõe, é o objetivo da série em si.

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Bom, no meu tempo, na minha formação de professores não tinha essa parte dos alunos especiais que eu acho que tem quer ter. Essa parte assim, mais da, da gente saber diagnosticar, um pouco, não é fazer o diagnóstico, mas assim olhar diferenciado pro aluno com as ditas necessidades especiais, é...e a relação interpessoal também acho que tem que ser mais, e muito o que é a ética, que a gente tem ouvido bastante e falado bastante essa palavra. Acho que por mais que a gente trabalhe tem uma disciplina é ainda deixa a desejar.

Anexo 3– Transcrição da entrevistas realizada com Professor 3

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 3

Idade: 34 anos

Gênero: Feminino

Formação Acadêmica: Graduanda em Ciências Naturais

Tempo de docência na função de regente de classe: 7 anos

Ano em que concluiu a formação e professores, a nível médio: 2009

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

Foi e, assim, quando eu terminei, eu já tava me sentindo bem (áudio cortado)

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

No início, tudo parece ser muito novo. A gente acha que é suficiente sim. Acho que, a partir do momento que a gente começa a atuar, a gente vê que tem situações que poderiam ter ficado mais claras. Quanto a questão do currículo das disciplinas em si, eu acho que foi bastante satisfatório. De repente, faltou um pouco mais de clareza ao passar esses conteúdos, essas disciplinas. Foi satisfatório

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Sim. Como eu falei anteriormente, de repente, fica faltando alguma coisa que a gente só se dá quando a gente realmente tem que atuar, quando a gente está realmente atuando mas, de um modo geral... se for analisar de um modo geral, foi bastante satisfatório, foi bom. As competências, de um modo geral.

As competências e os saberes desenvolvidas observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

Assim, em alguns conteúdos, quando a gente faz o curso, a gente se sente meio... Tem professores que são mais rigorosos né? Então, a gente se sente meio com medo. Então, acredito que... assim...no meu caso, a forma como as disciplinas nas quais eu senti que foram mais rigorosas, mais rígidas, as que me deram uma base muito boa. Então, me deram, assim... bastante, uma base muito boa mesmo pra essa questão da autonomia.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

Parece até uma coisa já batida, né? Mas a questão da família, realmente. Porque quando a gente tá fazendo o curso normal, a gente acha que a gente não tem esse contato com a família dos alunos. Por mais que a gente tenha a coisa do estágio, a gente não conhece muito bem essa realidade, né? O que que a gente vai enfrentar, realmente. Porque só quando a gente tá atuando, é que você vê o dia-a-dia. Quando você tá ali no dia-a-dia, você consegue né? Absorver até as dificuldades desse aluno. Então, assim, eu acho que essa questão da família mesmo, essas adversidades que aparecem...assim...no dia-a-dia, mas que eu acredito que isso seja só na atuação, realmente, porque a

base que eu tive no curso normal, ela foi muito boa, ela me amparou muito, mas são adversidades que acontecem que a gente não tem como... Tentar resolver tudo na conversa, né? E de tentar trazer essas famílias. Não adianta a gente querer entrar numa guerra com a família. A gente tem que trazer, né? Não adianta entrar numa...é... tem que trazer esses problemas pra tentar ajudar, também, muitas vezes.

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Se eu gostaria de ver alguma disciplina, não sei. Mas eu acho que, de repente, o curso normal trabalhar mais a questão da autonomia do professor, porque eu vejo, hoje, depois... Quem está se formando agora, eles têm medo de tudo, tudo assusta, tudo é muito, sabe assim? Eu vejo estagiários, assim, que... Eu lembro que na minha época, eu tinha a iniciativa de “posso ajudar?”; “O que que eu posso fazer?”. Hoje em dia, a gente não vê muito isso. Então, de repente, trabalhar a questão da autonomia mesmo, essa questão da iniciativa do professor em sala de aula.

Anexo 4 – Transcrição da entrevista realizada com Professor 4

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 4

Idade: 30 anos

Gênero: Feminino

Formação Acadêmica: Graduação em Letras – Português / Italiano

Tempo de docência na função de regente de classe: 9 anos

Ano em que concluiu a formação e professores, a nível médio: 2007

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

Ao final da minha formação eu me senti muito insegura, mas não pelo o que eu tive de instrumentalização do meu curso porque foi bastante satisfatório o que eu aprendi. A minha insegurança vinha realmente da minha questão interior, emocional, de estar diante da turma, de alunos, e saber que eu não era mais a professoranda, eu era a professora da turma. Então, no início eu estava me sentindo insegura, mas apenas por essa razão. Mas em relação a tudo o que eu aprendi no curso de formação de professores foi extremamente valioso pra minha entrada no mercado de trabalho do ponto de vista de qualquer um que tenha feito uma formação de ensino médio comum, não teria a visão, o preparo, todo o embasamento que é dado nesse curso. Então, pra estar exercendo a função eu estava me sentindo sim, apta e segura.

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

Bem, minha percepção quanto ao currículo de formação de professores na modalidade do curso normal ofertado pela instituição que eu me formei, é, é uma matriz curricular que na época contemplava tudo o que eu precisava, digamos assim, né. Era um período de transição, saindo de um curso totalmente diferente, ensino fundamental, que era outra perspectiva, passando a um curso profissionalizante. Então tudo o que me era proposto, enquanto currículo, pra mim era bastante desafiador e era tudo muito novo. É claro que, analisado, faz algum tempo, mas se analisar os tempos de hoje muita coisa estaria deficiente, né, deficitária em relação a tantas novas tecnologias que surgiram. Mas, naquela época, enfim, eu acredito que isso tem evoluído com muita rapidez, mas que preenchia tudo que correspondia né, as nossas expectativas enquanto alunas que estávamos nos formando, estudando, nos preparando, na verdade pra nos formarmos em professoras. Então, eu naquela época não percebíamos muito é..., por exemplo, alunos com algum tipo de dificuldade, de necessidades especiais, o que vem crescendo bastante, nesses últimos momentos aí, nesses últimos anos e talvez com um olhar mais atento, alguma disciplina que se voltasse talvez pra esse lado. Mas, como eu disse isso não era tão recorrente. Então, eu acredito que o currículo de um modo geral dessa instituição onde eu me formei era, correspondia plenamente aos interesses do que aspirava um futuro professor.

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Em relação às competências e saberes adquiridos eu, como eu falei né, anteriormente, acredito que eles foram de suma importância porque nesse sentido eu tava sempre me sentindo preparada. Eu sabia o que eu queria, onde eu queria chegar, por conta de todas as orientações passadas ao longo do curso né, de formação de professores. Isso era bastante cobrado, então na sala de aula é, como eu disse anteriormente, a insegurança era somente de lidar com o outro porque ali era meu espaço e de interação com várias

crianças e aquilo era o novo pra mim. Era uma conquista diferente do que era nos momentos de estágio, mas em relação a tudo que foi conhecimento adquirido, as experiências enfim, né, eu me sentia e me sinto até hoje extremamente competente pra desenvolver o trabalho de regente graças essas contribuições do curso de formação de professores a nível médio.

As competências e os saberes desenvolvidos observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

Em relação às competências e saberes, se eles observam essa relação de teoria e prática eu acredito que sim, que isso é bastante enfatizado nos espaços da sala de aula, no próprio estágio, a fala da orientação da professora pra gente né, então, é o tempo todo em sala na parte teórica jogando situações próximas a nossa vivência, próximas ao que nós vamos experimentar ainda, e isso, é bastante trabalhado. Então, eu acredito que essa valorização ela já aconteça né.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

Bem, sim, em relação a viver a minha formação lá atrás e dos dias de hoje é muito eu já superei. E na minha formação inicial acho que o maior entrave, como eu falei anteriormente, foi a questão da minha timidez, né, o fato de me sentir não mais uma professoranda e sim, uma professora, não mais uma estagiária, e sim, a regente de turma, diante de tantas crianças. Então, acho que como eu superei foi através dessa coragem de um dia após o outro, que eu tenho que tá dentro da sala de aula e eu tenho que trocar realmente com meus alunos, eu vejo , né, que eles realmente dependem do que eu tenho a transmitir a eles... Com isso, foi me dando muitas forças e ajudando com que eu me tornasse na profissional que eu sou até hoje. Então, acho que a superação veio com o tempo, né, veio com o tempo e veio dessa observação de que eu me retirasse da condição de passiva e me tornasse ativa.

Observando as carinhas e os olhinhos dos meus alunos tão desejosos da minha atenção e tudo... eu consegui superar essa minha dificuldade que era a timidez e graças a Deus tudo isso mudou.

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Bem, os temas que eu acho que nós estamos muito, muito, muitíssimo atrasados em relação ao currículo, por eles, por eles, pelo fato deles não estarem inseridos ainda no nosso currículo é a questão da ética, né. É... cidadania, religião. Eu acho que todos esses temas deveriam ser abordados para que a formação ficasse mais completa, né. Uma visão ainda mais engajada em tudo o que a gente vive e passa nos dias de hoje. Talvez, também, outras mais básicas, por exemplo, como se comportar o professor, enfim... mas voltadas para a questão da formação de professores, né. Mas, eu acho que esse são temas de suma importância no currículo: a questão da ética, a cidadania e religião.

Anexo 5 – Transcrição da entrevista realizada com Professor 5

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 5

Idade: 31 anos

Gênero

Formação Acadêmica: Licenciatura em Pedagogia.

Tempo de docência na função de regente de classe: 5 anos.

Ano de conclusão da formação em nível médio: 2009

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

(RISOS) Não, eu passei cinco anos fora de sala (RISOS), batendo em tudo que era faculdade, tentando achar uma que eu me identificava e nada. Tentei fazer fono, tentei fazer administração, tentei fazer psicologia e no final de tudo, fui pra pedagogia. Aí, depois disso, (RISOS) eu só fui descobrir ou, melhor, aceitar, pra mim, que eu tinha que dar aula quando comecei a trabalhar na creche que, foi aí que eu falei: “não, não tem jeito de fugir, é aqui mesmo que eu vou ter que ficar, então vamos lá”.

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

De forma prática, eu acho, assim, que o curso normal me deu mais...é... preparação pra enfrentar a sala de aula do que a graduação, comparando. Tudo bem que graduação é só teoria, mais teoria e tudo e tal, mas eu vejo

assim, porque hoje eu trabalho com uma menina que só fez Pedagogia e ela fica louca dentro de sala, porque ela não sabe nem como agir com as crianças porque ela nunca entrou na sala de aula. Até o estágio dela foi meia boca e, assim, em comparação a isso, a gente tinha que estagiar, praticamente, o ano todo. A gente ficou muito tempo em sala de aula, a gente ficava no lugar das professoras. Então, a vivência em sala de aula, mesmo sem tá formada, a gente teve com o curso de formação de professores. Então, eu acho que, assim, é... voltado mais pra prática, eu acredito que tenha me dado mais...é...suporte...é....prático do que teórico, né? Eu acho que foi mais assim.

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Hoje, depois de ter passado por toda essa situação, de ter rodado, rodado, rodado...o que me dá mais segurança é o que eu aprendi, realmente, lá atrás, entendeu? A questão de ter ficado fazendo estágio, aqueles seminários horrorosos que a gente fazia (RISOS), que a gente ficava dias e dias e dias...ensaiando pra sair tudo certo, eu acho que aquilo me deu mais preparação pra enfrentar uma sala de aula do que outra coisa.

As competências e os saberes desenvolvidas observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

Eu diria, tipo assim, 50%. Eu acho que a gente nunca vai tá preparada...Principalmente, você, quando entra a primeira vez, você meio que senta ali e pensa: "O que é que eu vou fazer agora? Então, assim, 50% do que eu aprendi no curso, eu posso dizer que me deu suporte pra minha caminhada e o resto, a gente ainda tá aprendendo.

Acho que sim. Acho que eu consegui dar conta, sim. Senão, eu acho que eu já teria fugido (RISOS), eu já teria corrido já. Mas, assim, acho que sim, que assim, não tem jeito: você chega em sala de aula, ou você toma conta da sala,

que é sua ou você vai embora, porque não tem muito meio termo: ou você toma conta da turma e assume que a turma é sua e é você que tem que pegar e fazer o que você tem que fazer ou você vai chegar e vai: “não...oh, não dá, não dá pra mim, não é isso que eu quero e tal” e eu acredito que sim, que eu tive, que eu consegui construir essa autonomia.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

Eu sempre tive medo de não conseguir que os alunos atingissem aquilo que eu queria, que era proposto. Então, assim, o meu medo maior era de não conseguir ajudar o aluno a desenvolver aquela situação e, graças a Deus, até hoje todos eles foram bem, né? Eu acredito né, Aline? (RISOS). Mas, assim, acredito que sim, que eu consegui sim e, a gente sempre tem um medo de alguma coisa.

Às vezes, eu conversava com alguém. Às vezes, eu ligava pra Glenda. Às vezes, eu enchia o saco da minha irmã. E, isso, depende um pouco da gente sentar e falar: “não, oh, não tô conseguindo isso, o que eu faço?” e a gente ter suporte ao lado, assim, pra ajudar e não tem jeito. Se a gente parar pra analisar, tem sempre alguém que tem anos de prática a sua frente. Então, você tem que pedir ajuda, mas, assim, sempre que eu precisava, eu tinha ajuda ao lado de alguém pra poder me dizer: “não, faz isso, faz aquilo, faz aquilo outro” e, às vezes, a gente sempre recorria a olhar alguma coisa na internet, procurar algum jeito diferente da gente estar trabalhando, esse tipo de coisa.

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Pergunta perigosa, essa. O que acontece, assim, se eu for analisar lá atrás, eu acredito que tinham matérias, assim, que pra gente foi a mesma coisa que nada, entendeu? Tinha matéria ali, vou ser sincera, gente. Eu odiava filosofia, filosofia me matava, minha professora né... ótima (RISOS). Mas, assim, eu

achava que filosofia não ajudava. Então, por exemplo: Se talvez, fosse abordado de uma forma diferente, a gente poderia, sabe? Gostar mais da matéria... Mas...assim...eu sinto falta. Eu sentia mais falta da parte de psicologia, que a gente até tinha, mas era sempre: “ah, leia o texto”; “responda o questionário”, esse tipo de coisa e, assim, não tinha muita troca. Já, essa troca, eu encontrei na faculdade. Foi aí que eu achei a psicologia mais interessante, então... assim... essas matérias que são mais teóricas, esse tipo de coisa: psicologia, filosofia... Eu acho que ela tem que ser abordada de uma forma diferente, pra gente poder desenvolver melhor, entender melhor qual é a proposta dela dentro do curso normal, entendeu? Então, o que eu senti falta, por exemplo, o resto das matérias mais teóricas, também mais voltadas pra o curso normal: a questão de alfabetização, essas coisas, eram seminários chatos? Eram seminários chatos, mas, assim, a gente aprende muito mais nisso do que no “leia”; “responda questionário” e tal. Dava trabalho? Dava trabalho, mas a gente aprendia mais, a gente consegui trocar melhor. Então... assim... em comparação ao que a gente estudou antes, eu acredito que o que faltava mais era essa questão de troca.

Anexo 6 – Transcrição da entrevista realizada com Professor 6

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 6

Idade: 31 anos

Gênero: Feminino

Formação Acadêmica: Curso normal e cursando Licenciatura em Pedagogia

Tempo de docência na função de regente de classe: 8 anos

Ano de conclusão da formação em nível médio: 2008

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

Não. Faltou muito a prática, né? Porque nós temos muito teoria e, algumas das teorias, a gente acaba não usando no dia a dia e isso fez muita diferença. Eu acredito que o que a gente aprendeu foi no dia a dia mesmo, dentro da sala de aula. A gente usou, sim, um pouco do que a gente aprendeu dentro do curso normal, né? Teórico, mas o aprender mesmo foi dentro da sala de aula.

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

Eu acredito que foi um dos melhores pelo o que eu já tinha visto em outros lugares, outros municípios. Porém, eu acho que poderia ter abrangido algumas matérias que, para o concurso, nós temos, né? E o curso normal, ele, restringe muito...é... a didática do curso mesmo e não abrange matérias que a gente precisa lá fora pra caso a gente venha fazer um concurso público como questão de química, física, entendeu? Matemática... A gente não teve base

para funções...assim... em concurso. Só nessa questão, agora em parte teórica de alfabetização, didática e outras áreas dentro do que a gente usaria né? Educação... Eu acredito que ele pode me dar muita, como vou dizer, é... noção e base.

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Contribuíram, com certeza. Porque, a partir do momento que eu tive essa noção, que eu tive...é... esse ensejo de estar atuando, eu pude aprender muito com outras pessoas, com aqueles que estavam ministrando as matérias para um curso normal. A gente dividia experiências com as colegas de turma e, com isso, eu pude levar pra o meu dia a dia, dentro da sala de aula, muitas experiências que a gente, às vezes, passou em salas com estágio, né? Situações, problemas que a gente, às vezes, teve como estagiária e que, quando docente, a gente presenciou e saber lidar com a situação, né?

As competências e os saberes desenvolvidas observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

As competências, eu acho que foi a liberdade que o curso normal, em si, com a didática, com as aulas práticas, que nós tivemos lá no curso, fez com que a gente tivesse...é...aquela autonomia, tivesse vontade de tá ali, fazendo, melhorando, aprimorando tudo que a gente foi conhecendo no decorrer dos anos do curso. Eu acredito que foi de grande valia pra mim e acho que pra outras pessoas, também, que estiveram no curso normal.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

Nossa, foi desesperador, né? Porque você tá como estagiária dentro da sala é uma coisa. Você chegar ali como a docente, como a professora é

completamente diferente, você vê... E eu assumi turma de educação infantil, então aqueles olhinhos brilhando, desesperados e querendo você, querendo você e você sem ter a prática mesmo, do dia a dia ali, foi difícil, foram as primeiras semanas mais difíceis que tive (RISOS). Mas nada compara o carinho, a atenção, é...a dedicação, os olhinhos deles de todo dia te ver, um “bom dia, tia”, “tia, tô com saudade”. Então, isso aí vai te moldando. A cada dia, quando você chega ali e vê aquelas crianças com sede de você, com sede de aprender e isso aí não tem o que paga.

Auxiliou. Eu procurei né? Li, procurei ajuda de outras amigas minhas que já estavam no meio pra poder me ajudar. Até mesmo quando eu peguei a turma, eu já estava um pouquinho afastada do meio da educação, porque primeiro eu fui pra outra área, pra depois voltar pra minha formação, que foi a educação. Então, eu senti muita dificuldade, eu tinha esquecido muito sobre vários pensadores, como trabalhar aquilo com as crianças, as dificuldades delas, as minhas dificuldades. Então, eu usei muito dos pensadores que eu tive dentro do curso normal, porque eu estudei, né? Então, procurei neles, tirar as minhas dúvidas.

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Eu acredito que tinha que trabalhar mais a psicologia, né? Porque, tem muitos que entram agora, dentro da sala de aula, e se deparam com uma realidade que é completamente diferente do que ele estudou, porque lidar com seres humanos é lidar com a diversidade de família, de questões e isso, a gente não traz como bagagem e, às vezes, a gente estudando um pouquinho mais, um pouquinho de psicologia, porque, realmente, o dia a dia da gente é psicologia, porque a gente está ali para ajudar as crianças e eu acho que a gente estudando mais essa parte, o humano mesmo, eu acho que vai ajudar muitos educadores, vai melhorar muito, entendeu?

Anexo 7 - Transcrição da entrevista realizada com Professor 7

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 7

Idade: 30 anos

Gênero: Feminino

Formação Acadêmica: Graduanda de Pedagogia – 4º período

Tempo de docência na função de regente de classe: 10 anos

Ano de conclusão da formação em nível médio: 2006

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

No primeiro momento, não. Porque a prática é muito diferente, né? Então, no primeiro momento, eu tive insegurança, mas com o passar do tempo, a gente vai se adaptando, sempre tem um colega pra ajudar, um orientador, então eles sempre dão um caminho pra gente seguir.

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

A parte pedagógica foi excelente, preparou a gente com conteúdo que, até hoje, na faculdade, eu ainda me lembro. Quando cai nas provas, as amigas que não tem o curso normal, sentem dificuldade, a gente não. Mas eu senti muita falta pra prestar um ENEM, matérias como química, física, biologia, matemática. Essa parte foi um pouco falha.

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Na parte pedagógica, sim. Eu estava preparada, tive professores que prepararam, a gente teve uma base muito boa em questões de estágio. Desde da minha época de estágio, professores já pediam pra eu assumir turma e eu ficava. Então, nessa parte, eu não tive problema: na parte pedagógica. Agora, na parte do ensinar, né? Eu senti dificuldades em voltar os conteúdos. Quando eu peguei uma primeira turma de 5º ano, tinha matérias que eu tive que recordar como que é que se fazia, porque no curso normal a gente também não estuda essa parte.

As competências e os saberes desenvolvidas observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

Sim, a prática me ajudou muito. Hoje em dia, eu já sei o que tenho que fazer, aquela rotina já está estabelecida quando eu vou montar um planejamento, as competências, habilidades. Antes, eu precisava olhar, pesquisar. Hoje em dia, praticamente, eu já tenho decorado, eu tento inovar, né? Sempre fazer o novo, mas a gente já esquematiza tudo na cabeça da gente, já vai automático.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

Pra mim, como regente, o mais difícil é lidar com os pais. As crianças, é a parte mais fácil, porque você coloca a sua turma do seu jeito, você aplica o seu conteúdo, mas muitas crianças, elas já vem preparadas de casa, como falar com você, como que você tem que falar com ela. Os pais, hoje em dia, estão esquecendo a parte da educação e estão achando que a escola tem que ensinar e educar. Então, nessa parte, eu tenho bastante dificuldade, até hoje. Mesmo depois de 10 anos em sala de aula, eu ainda me dou com os pais, mas

com muito cuidado, tomando cuidado com o que a gente fala com as crianças porque a pior parte que tem é o responsável, no meu ver.

Ah, sempre quando chega um pra atender, é no elogio, primeiro: “paizinho, seu filho é lindo, tão inteligente, maravilhoso”. Porque a gente quebra, primeiro a gente elogia, pra depois a gente falar o que a gente necessita, né? Porque se a gente chegar logo falando: “oh, porque seu filho fez isso” e todo dia, reclamação, o pai também não gosta. Então, a gente tem que criar uma forma, dentro de sala de aula, de tudo dar certo.

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Olha, com todo esse meu tempo, né? Que eu dou aula, no meu primeiro momento, eu peguei logo uma turma de educação especial. A minha base primeira foi, primeira turma que dei aula foi uma turma de APAE, então depois que eu saí de lá, que eu peguei outras turmas, eu vejo como aumentou crianças com portadores de necessidades, então eu acredito que a gente deveria ter uma base maior nessa parte de inclusão. Há uns 5 anos que eu não pego uma turma que eu não tenha um autista, que eu não tenha uma criança com paralisia cerebral. Então, essa prática, me ajudou muito, porém, no curso normal, a gente tem essa matéria, só que é pouco. Então quando você se depara com sua realidade, porque no município, hoje em dia, você tem um monitor, mas se você chega numa escola particular, às vezes você tem uma turma com 25 alunos com uma criança especial, com alguém que te ajuda, às vezes. Então, eu acho que essa parte de inclusão, porque a gente vê que os casos estão aumentando cada vez mais. Essa parte deveria ser mais trabalhada.

Anexo 8– Transcrição da entrevista realizada com Professor 8

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 8

Idade: 32 anos

Gênero: Feminino

Formação Acadêmica: Formação de Professores – nível médio

Tempo de docência na função de regente de classe: 5 anos

Ano em que concluiu a formação e professores, a nível médio: 2011

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

Totalmente. Ao final do curso eu me senti segura pra poder exercer, é..., as minhas atividades como professora em sala de aula porque, devido aos estágios que foram feitos e todo preparo que nós tivemos, auxílio dos professores. Claro que com algumas, né, dificuldades que a gente encontra, mas nada que não pudesse ter sido sanado.

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

Quanto ao currículo, quanto ao curso de formação de professores pra mim foi muito satisfatório. Foi um curso que eu sempre quis fazer, né? Sempre foi um desejo meu e eu sempre gostei muito. É, fui sempre muito bem auxiliada pelos professores e pela escola. E correu tudo como eu esperava mesmo.

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Eu considero que, que as competências e os saberes adquiridos foram, foram fundamentais para que eu me sentisse preparada para entrar em sala de aula. É claro que surgem medos, dúvidas, insegurança, mas que com certeza com os estágios feitos, com aquela convivência dentro do ambiente escolar faz com que você se sinta mais segura. E eu me senti segura em exercer e to até hoje.

As competências e os saberes desenvolvidos observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

As competências e os saberes desenvolvidos foram totalmente válidos para formar a minha autonomia como professora dentro de sala. É...claro que existem diferenças na teoria e na prática. Nós vivenciamos problemas diários da vida pessoal do aluno e eu como professora, eu participo disso também. E eu acho que deveríamos ter é, no caso, mais estágios envolvendo a parte educacional de orientação para que a gente tenha um convívio maior com os problemas cotidianos dos alunos, envolvendo a família. Pra que a gente se sinta mais preparada pra saber como agir em certas situações.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

É,...a respeito de entraves que nós possamos enfrentar como professor em sala, sempre existe um problema e eu procuro sanar esses problemas buscando a família, é, buscando o verdadeiro motivo para aquilo estar acontecendo. E, geralmente eu supero os meus problemas em sala de aula ou quando eles aparecem dessa forma. Tentando entender o porquê de algumas situações. É, vendo a fundo, né? Querendo buscar a fundo o motivo pra poder tentar ajudar o aluno ou no caso, se for um problema meu, eu tento observar o erro pra poder trazer o acerto, né? Numa próxima oportunidade porque errar é normal, mas...a gente pode se superar.

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Temas que deveriam ser inseridos, eu acho que deveria ser o estágio deveria ser prolongado não só para a sala de aula, mas pra todas as outras áreas dentro de uma escola como: orientação educacional, é...pra poder tentar ver os problemas que os alunos enfrentam, família,... que eu acho isso extremamente importante porque o professor não só ensina, mas também ele aprende muito. Às vezes, nós encontramos né? Vivenciamos problemas sérios. Então, acho que esse estágio com essa parte deveria ser incluído. Sala de recursos também, não sei se já está, né? No currículo desde o tempo que eu me formei, mas é o, essa parte é fundamental porque geralmente nós encontramos, nós temos a, a, a honra, né? De trabalharmos com crianças com algumas necessidades especiais e eu acho que não só, na, a gente não tem que tá só preparado pra, pra encarar o desafio de ensinar, mas a gente tem que tá preparado também, pra aprender com essas crianças, de saber como sanar alguns problemas e tentar trazer melhorias para a vida delas.

Anexo 9 – Transcrição da entrevista realizada com Professor 9

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 9

Idade: 41 anos

Gênero: Feminino

Formação Acadêmica: Pedagoga – Nível Superior

Tempo de docência na função de regente de classe: 10 anos

Ano de conclusão da formação em nível médio: 2006

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

Sim. MUITÍSSIMA, até porque minha formação do ensino médio foi maravilhosa, tive professores excelentes, uma base excelente. Então, eu saí preparada para atuar como regente de classe.

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

É... Assim, eu tive excelentes professores em todas as áreas, né? Mas, é...foram professores que me orientaram em como lidar no dia-a-dia com os alunos, os cuidados que deveríamos ter...é... e abriram muitos horizontes, porque às vezes a gente pensava uma coisa e depois quando a gente tá na prática, a gente vê que é realmente outra totalmente diferente e eu fui muito bem instruída quanto aos currículos em todas as disciplinas que foram trabalhadas.

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Não, não foram suficientes, até porque a gente tem que buscar mais, né? Portanto, eu fiz...é... um curso de pedagogia para poder buscar mais conhecimentos. Claro que a gente tem que tá sempre estudando, buscando na leitura, mas foi um pontapé inicial, né? E muitos dos conteúdos que eu vi, muitas das habilidades de competência que eu vi no curso normal, também vi na faculdade, na pedagogia mas...é...foi mais a fundo, foi mais... eu busquei mais, pesquisei mais, então foi mais importante do que a gente ficar parada. Então, eu estudei muito, mais profundo do que no curso normal.

As competências e os saberes desenvolvidas observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

Sim, porque...é... eu tinha um olhar e quando eu saí do curso normal, eu já estava direcionada para que eu queria...é... claro que não foi...é... não deixou pronto, né? Eu tive que buscar mais, mais conhecimento, até porque a gente tem que tá sempre buscando, estudando, mas não foi suficiente. A gente tem que tá sempre buscando mais, mas foi uma boa formação sim. Eu gostei muito.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

Quando eu comecei, eu me lembro que não foi em sala de aula propriamente, foi um projeto, eu assistia alunos que vinham da escola e eu auxiliava, né? Nos conteúdos. Então, assim, por eu ter buscado muito lá no curso normal, enquanto eu estudava, eu não enfrentei problemas, não. Até porque, todos os problemas que eu percebia que fosse surgir, eu tentava sanar com as crianças, sempre uma conversa, buscando nos autores, é... lendo mais, pesquisando pra poder você ter base de como você vai se sair ou

sobressair da situação, mas...é... problemas assim, grandes, coisas assim que a gente possa dizer (áudio cortado)

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

É... os temas... assim... como vou dizer... Eu acho que ensinar mais como você deve trabalhar em sala de aula com uma criança, porque às vezes as pessoas acham que estão prontas para lidar com certas situações e, na verdade, quando depara com aquela situação complicada como uma criança de inclusão...é...e aí, vê que é totalmente diferente a realidade, né? E eu enfrentei isso, eu tive essa dificuldade quando eu assumi uma sala de aula, numa escola, né? que foi um aluno autista e ele... eu não sabia como lidar, então eu tive que buscar outros métodos, outros meios, em leitura, em pesquisa pra poder lidar com ele, aprender, saber, lidar com a situação né... e consegui...é... tanto que ele serviu de pesquisa pra, também, lá na faculdade, a minha monografia, mas sempre tendo que buscar apoio...é...em livros, em leituras pra poder você ter uma base pra sair e você conseguir superar essas dificuldades.

Anexo 10 – Transcrição da entrevista realizada com Professor 10

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 10

Idade: 29 anos

Sexo: Feminino

Formação Acadêmica: Formada em Licenciatura em Pedagogia.

Tempo de regência de classe: 8 anos

Ano de conclusão de formação de Ensino Médio: 2008

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

Quando eu me formei, é... que eu terminei em 2005 o curso normal, eu não me senti segura pra desempenhar as atividades docentes de regência numa turma, porque eu acabei enfrentando um grande desafio quando eu peguei a minha primeira turma, que eu trabalhei direto com uma turma de alfabetização que, durante a minha formação no curso normal, era meu grande medo. Eu sempre quis ser professora, sempre foi meu sonho, eu vivenciei o curso normal procurando aproveitar da melhor forma, porque eu estava ali realizando um sonho, mas eu sempre falei diante dos debates que tinham nas salas, seminários, com as colegas, com os professores que o meu grande medo era uma turma de alfabetização. E , logo assim, que eu me formei, a minha primeira turma foi um 1º ano. Então, eu não me senti segura porque eu tinha muito medo dessa turma.

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

A minha concepção quanto ao currículo do curso de formação de professores oferecido pela instituição de ensino a qual me formei foi um bom currículo. Embora, eu ache que a gente só precisava de um maior aprofundamento com relação a Educação Especial, que acho que ficou um pouco vago, digamos assim. A disciplina de Educação Especial porque não foi muito aprofundada, eu acho que a gente precisava de um pouco mais de estágios pra vivenciar aquela prática, porque quando a gente vai pra uma sala de aula, que a gente pega um aluno especial, muita das vezes a gente não sabe como fazer, como agir com esse aluno. Então, acho que precisava de um pouco mais de vivência, de experiência, de estágios em APAE, em Pestalozzi, para que a gente pudesse ver a realidade mesmo.

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Sim e não. Porque, como eu disse, como eu fui logo para o 1º ano, pra alfabetização, eu me senti muito insegura, me deu muito medo. Eu fiquei com muito medo de não conseguir fazer um bom trabalho, de não conseguir alfabetiza-los até o final do ano e eu precisei da ajuda, da intervenção da equipe pedagógica da escola a qual eu estava trabalhando, que eu precisei que eles me dessem todo um respaldo, todo um apoio, porque foi como se eu tivesse criado um bloqueio, assim. Eu realmente fiquei muito desesperada, muito nervosa, muito ansiosa e isso me atrapalhou um pouco.

As competências e os saberes desenvolvidas observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

Eu acho que autonomia, eu não me senti muito com autonomia, não, pra encarar. Tanto que eu precisei de ajuda, né? Da intervenção da equipe pedagógica da escola, eu não me senti autônoma não.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

Eu acho que mais, assim, que me impactou mais foi a questão do aluno especial e numa turma de alfabetização que, devido a todo esse processo de angústia, de medo, de insegurança e ter mais um aluno especial que não tinha uma síndrome definida, não tinha uma patologia com laudo, nem nada, mas a gente sabia que ele era especial. Tinha demanda de todo um trabalho diferenciado pra esse aluno e eu me sentia muito perdida pra poder trabalhar com esse aluno e com a minha turma, porque..é... ele não tinha, tinha que ser trabalhado com ele toda uma questão de coordenação motora, né? Ele tinha dificuldade na fala muito grande, uma dificuldade de locomoção: ele andava arrastando os pés. Era um aluno agressivo, pois por mais que ele já estivesse frequentado a escola desde o pré, mas ele agia muito com agressividade e toda atividade que era proposta a ele, pra poder fazer com ele, era algo assim, que eu precisava única e exclusivamente parar junto com ele pra fazer. Só que eu tinha toda uma outra turma, que não era pequena, que tinha toda uma demanda de ansiedade, também, pra se alfabetizarem. Então, esse foi o maior entrave, assim, que eu encontrei. E a gente conseguiu superar isso com a equipe da escola, a equipe meio que abraçou a causa, porque viu a situação como estava, porque esse aluno, às vezes, ele rasgava as atividades, os cadernos, os livros dos outros alunos, em alguns momentos de muita agressividade, de muita agitação. Então, a equipe da escola meio que me abraçou pra que pudesse surgir outras alternativas com ele, né? De repente, ele ficava na minha sala durante um tempo, depois de um certo tempo, ele ia pra uma outra sala, pra biblioteca, desenvolver outras atividades de artes, de música com um outro professor porque na escola, nessa época, não tinha sala

de recursos, então eles acabavam precisando meio que tirá-lo da minha sala pra que eu pudesse trabalhar com o restante da turma.

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Eu acho que não deveria inserir, eu acho que até que a grade curricular era até boa, mas aprofundar mais. Eu não sei como é, hoje em dia, mas a nível da Educação Especial. Eu bato de novo nessa tecla, porque é preciso...é...botar estágios pra que a gente possa ver como que é uma realidade de uma APAE, de uma Pestalozzi, né? De qualquer outro centro que em alguns municípios tenham voltado pra essa área de Educação Especial, porque é impactante, sim, um trabalho, quando você chega e você encontra com alunos especiais de diversas síndromes e a gente, às vezes, não sabe como trabalhar mesmo. Eu me senti muito despreparada, porque, por mais que eu tivesse...é... a disciplina de Educação Especial, eu não senti na hora que eu precisei ali...é...de todo um respaldo dessa disciplina, de como saber trabalhar, de como poder usar técnicas, métodos. Eu acho que estágios em instituições próprias pra isso, eu acho que ajudaria muito. Eu lembro que quando eu estava na formação, eu fiz um estágio no núcleo de educação especial em São Pedro, se não me engano, era esse o nome NESP, mas nesse dia que nós fomos, esse lugar ficou fechado só pra gente e nós tivemos uma palestra pra falar. Nós não vivemos ali, nós não tivemos a experiência dos alunos frequentando, dos alunos manuseando, né? Os recursos que tinham a disposição deles. Eu acho que, de repente, poderia ser aprofundado só mais um pouco essa questão da Educação Especial.

Anexo 11 – Transcrição da entrevista realizada com Professor 11

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 11

Idade: 33 anos

Sexo: Feminino

Formação Acadêmica: Cursando 8º período de Pedagogia

Tempo de regência de classe: 5 anos

Ano em que concluiu a formação e professores, a nível médio: 2011

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

Ao terminar o curso normal, eu me senti segura, teoricamente, né? Mas, na parte da prática é que me deixou um pouco insegura, com medo, né? Se eu ia conseguir, mas hoje em dia, eu vejo que essa parte da segurança, né? Pra desempenhar o papel...é... ela vem com o dia a dia, né? Na prática, mesmo.

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

A percepção que eu tenho do currículo, que ele é todo preparado para o professor, né? Estar atuando na atualidade, né? É...buscando sempre assuntos que estão acontecendo, né? Dentro da globalização, buscando falar a linguagem do aluno e preparar mesmo o professor de forma crítica, né? Não é ser aquele professor que fica só no quadro, não procura fazer com que o professor seja dinâmico, né? Coerente com as coisas de hoje em dia, né? E eu posso até afirmar que o currículo do curso normal, ele tá... assim.. podendo

ser equiparado com um de nível superior, porque muitas das matérias que eu tive na faculdade, eu aprendi no curso normal...é...assim...Então, eu percebi que o curso que eu fiz de formação de professores de nível médio foi tão bom quanto a faculdade.

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Hoje em dia, eu posso sim, afirmar que as competências e os saberes, né? Que eu adquiri na minha formação, eu tenho muito a que agradecer ao curso normal, que eu aprendi a ser o que eu sou: professora regente, foi no curso normal. Não foi nem a faculdade em si, foi o curso normal que me preparou.

As competências e os saberes desenvolvidas observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

Bem, como eu disse anteriormente, o curso, ele é todo preparado para o professor ter uma autonomia, né? Diante da classe, dentro de sala de aula, preparar sua aula, seguindo sim, todo um padrão do MEC, mas que o professor tenha aquela ideia, aquela análise, né? Como que eu vou poder dar aula? Como que eu vou fazer?. Então, as competências, sim e os saberes que foram desenvolvidos sim, eles absorvem a relação teoria-prática sim porque tinham matérias que eram teoria e a gente ia para o estágio praticar. Então, é tudo um conjunto, né? Que se formava, fazia uma união e trazia essa prática pra gente.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

Após eu concluir a formação, que eu comecei a dar aula, eu tive sim, um entrave que foi na parte de Educação Especial, que foi...assim...o que me deixou um pouquinho a desejar na formação. Por mais que nós tivéssemos a matéria, né? De Educação Especial, é um assunto, assim, que deveria ser mais aprofundado. Nós deveríamos fazer um estágio melhor, dentro da Educação Especial, porque eu não me senti preparada pra...é... pra estar com alunos

especial em sala. E pra superar, né? Essa dificuldade...é... as escolas em si têm seus orientadores, tem toda uma equipe técnico-pedagógica pra nos auxiliar. Eu pedi ajuda, né? Orientação pedagógica e, também, orientação educacional e, assim, eu tive retorno. Então, foi o que me ajudou em sala de aula.

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Olha, um tema que eu acho que é pouco trabalhado e que poderia nos ajudar muito é na parte de orientação sexual, porque, hoje em dia, a gente lida com tanto adolescente, tanta criança que já está inserida no meio sexual e a gente, como professor, às vezes não sabe como lidar com essa situação, o que falar, como agir, né? Dentro de sala. Então, assim, seria um tema que seria muito bom pra ser trabalhado, em sala, nessa formação.

Anexo 12 – Transcrição da entrevista realizada com Professor 12

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 12

Idade: 31 anos

Gênero: Feminino

Formação Acadêmica: de Letras com habilitação em Português e Literatura;
Pós-graduação em gestão e inspeção e orientação educacional.

Tempo de docência na função de regente de classe: 6 anos

Ano de conclusão da formação em nível médio: 2010

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

Ao final da minha formação, eu me senti segura sim, pra realizar meu trabalho. Só que quando eu comecei a atuar na minha primeira turma, eu pude perceber que na teoria é tudo muito bonito e que na prática, as coisas são bem diferentes, o que dificulta um pouco o trabalho do professor, hoje em dia.

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

O curso normal oferecido, né? Pelo Paranhos, que foi o que eu fiz, ele era muito bom. Pela região, ele era um dos melhores. As matérias, em geral, eram

bem satisfatórias e preparavam muito bem a gente para o mercado de trabalho.

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Com certeza, os saberes e os conhecimentos adquiridos ao longo do curso normal, me ajudaram na prática do dia a dia e me deram segurança pra realizar meu trabalho.

As competências e os saberes desenvolvidas observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

É... como eu já havia citado na primeira pergunta, a teoria e a prática são bem diferentes, né? Hoje em dia, nós passamos por variadas situações que as competências e os saberes, muitas das vezes, não servem pra nada. Hoje em dia, a escola virou um depósito com alunos desmotivados e professores exaustos e que, na maioria das vezes, com a cobrança do conteúdo, não tem autonomia pra realizar um trabalho diferenciado.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

Após eu me formar, eu encontrei alguns entraves, sim. Mas, assim, nada grave. O que mais me incomoda, hoje em dia, é que a família acha que educação vem da escola e, com isso, acabamos recebendo alunos sem limites e pais irresponsáveis.

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Na minha visão, assim, o que eu acho que as escolas precisam preparar melhor os professores é na parte da Educação Inclusiva. Eu sei que já é uma

matéria que existe no currículo, porém, na minha visão, essa matéria, ela não dá muita base para o formando se sair preparado pra, né? Ter que resolver os problemas que a gente encontra, hoje em dia, nas escolas.

Anexo 13 – Transcrição da entrevista realizada com Professor 13

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 13

Idade: 42 anos

Gênero: Feminino

Formação Acadêmica: Licenciatura Plena em Letras - Literatura

Tempo de docência na função de regente de classe: 6 anos

Ano em que concluiu a formação e professores, a nível médio: 2010

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

Sim. Eu tive uma boa formação, uma boa qualidade de aulas diversificadas. Tínhamos muito contato com alunos em vários momentos.

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

Então, é... eu me dediquei sabe, bastante, eu procurava sempre aperfeiçoar cada vez mais. Bem, o currículo. Bem, no curso normal, pra mim, foi de constantes descobertas. Assim, eu sentia prazer em estudar que a cada disciplina era algo que me instigava a novas descobertas. E a escola sempre tava assim, propondo trabalhos extraclasse: como campeonatos, seminários, e isso servia pra estimular os alunos, né? E pra dá importância no

aprendizado. Porque assim, pra mim, o currículo em sua essência ele é uma construção cultural. E o currículo do curso normal, sabe, foi amplo. Pra mim foi satisfatório.

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Com certeza, todas as competências e saberes me permitiram desempenhar com eficácia determinadas tarefas, sabe? Não só em sala de aula, mas, também, em seminários, em palestras e entre outros, sabe? Foi, assim, foram boas as competências trabalhadas na escola.

As competências e os saberes desenvolvidas observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

Assim, na minha opinião, durante o curso normal, sabe? Eu pude, assim, vivenciar a valorização dos trabalhos apresentados pelos alunos e eu me sentia realizada em minhas apresentações...é... como no festival de poesia, nos festivais da canção e isso tudo, contribuía de modo positivo e construtivo e todos esses saberes me serviram de base para prosseguir e acreditar na minha capacidade.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

Não, não vivenciei nada.

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Então, pra mim, Educação Especial. Não é que não tivesse, eu tive aulas sim de Educação Especial, porém quando eu vim atuar, assim, eu senti uma necessidade muito grande, sabe? De tá assim, de tá aprendendo mais sobre

as deficiências, cada uma em especial e a demanda é muito grande e os profissionais, eles precisam estar preparados pra poder saber como lidar com cada deficiência, porque uma criança não é igual a outra, né? E a deficiência, mesmo sendo a mesma deficiência, eles não agem igual: um age de um jeito e outro age de outro e isso, só com muitos cursos, né? Muitas explicações, muitas aulas, que a gente vai aprendendo um pouquinho. Então, eu acredito que o curso normal poderia estar oferecendo mais aulas de Educação Especial para os seus formandos.

Anexo 14 – Transcrição da entrevista realizada com Professor 14

Q1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: Professor 14

Idade: 28 anos

Gênero: Feminino

Formação Acadêmica: Licenciatura em Pedagogia

Tempo de docência na função de regente de classe: 4 anos

Ano em que concluiu a formação e professores, a nível médio: 2012

Q2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO: CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO

Ao final desta formação você se sentiu seguro para desempenhar as suas atividades docentes de regência, satisfatoriamente?

Ao final da minha formação eu não me senti segura pra desempenhar as atividades de regência satisfatoriamente porque eu acho que a parte teórica não foi é...de acordo com a prática. O que eu aprendi na teoria, quando eu me deparei na sala de aula, não correspondia com aquilo que foi ensinado no curso onde eu passei quatro anos estudando.

Qual a sua percepção quanto ao currículo, do curso de Formação de Professores, a nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Instituição de Ensino, na qual se formou?

Em relação ao currículo do Curso de Formação de Professores eu acho que o currículo era bom porém, eu acho que a prática estava muito distante da teoria. Eu acho que eles deveriam ofertar é...disciplinas, ou conteúdos dentro das disciplinas que pudessem se relacionar melhor com a prática daquele profissional que está se formando e vai se deparar com um mercado de

trabalho muito diferente daquilo que a gente vem estudando ao longo do curso.

Você considera que as competências e os saberes adquiridos em sua formação inicial contribuíram para que você se sentisse preparado para a atividade docente, no âmbito da sala de aula?

Os saberes adquiridos no período da minha formação, pra mim, não foram suficientes para que eu me sentisse preparada porque eu passei boa parte estudando de uma maneira e quando eu entrei pra docência foi apresentada um prática pedagógica sobre a qual não tinha estudado nada sobre isso e me colocaram logo numa turma de alfabetização. Então, o que eu estudei não correspondeu com aquilo que eu tive que aplicar logo nos primeiros anos que em eu fui pra sala de aula.

As competências e os saberes desenvolvidas observam a relação teoria/prática, valorizando a formação da autonomia perante a atividade docente?

É como já falei minha formação não me deu nenhuma base da teoria com a prática pra eu me sentir com autonomia na sala de aula. Fui devagar e na prática e com o apoio de todos desenvolvendo autonomia e segurança.

Após concluir sua formação inicial vivenciou algum (ns) entrave (s) como regente de classe? Em caso afirmativo, como foram superados?

É, o entrave foi realmente essa questão, de ter, de não ter estudado a proposta que eu tive de aplicar. Então esse foi o grande entrave porque eu não tinha preparo nenhum. Eu não estava preparada pra assumir uma turma. Não estava preparada pra trabalhar que foi estabelecida pra se trabalhar em sala, porém é, isso foi sendo solucionado porque à época trabalhei em horário integral, então, uma parte eu ficava com os alunos e a outra parte nós tínhamos a oportunidade de estudar, e ali, depois que já estava trabalhando, eu fui tirando minhas dúvidas e aprendendo, mas aprendendo na prática com

ajuda de outros profissionais, de pessoas que já estavam atuando há mais tempo e aí, foi ajudando aquele grupo que tava chegando e, a solucionar isso. Mas também, só foi possível porque eles tinham uma visão daquilo que estava sendo proposto e também porque eles tinham experiência naquilo que estava sendo proposto.

Quais os temas que deveriam estar inseridos no currículo da formação docente inicial, a nível médio, além do que temos?

Sobre as novas tecnologias hoje, há alguns anos não tinha. Eu acho que deveria ser abordada de forma ampla porque os alunos hoje em dia eles estão muito, tem uma visão muito ampla, de toda essa questão de internet, e tem muito professor que ainda atua de forma muito antiga. Então não acompanhou a evolução dos alunos. Então eu acho que é dentro do conteúdo esses professores que estão sendo habilitados, estão sendo formados agora deveriam ter...é...disciplinas, conteúdos que preparassem pra desenvolver as atividades dessa forma, onde os alunos pudessem utilizar as novas tecnologias pra que eles pudessem expor as suas habilidades nesse mundo que a gente vive atualmente.

Anexo 15 – Autorização do diretor da escola lócus da investigação

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Nestor Gomes de Souza autorizo a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens internas e dados recolhidos neste estabelecimento de ensino, por meio do relatório de pesquisa consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, ____ de abril de 2017.


Diretor Geral do C. E. Dr. Francisco de Paula Paranhos

Nestor Gomes de Souza
Diretor Geral
Mat.: 0836953-0
ID 3607526-0

Anexo 16 – Autorização do professor 1 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Silene Duarte da Silva, RG: 21760757-1,
expedido pelo DETRAN em 08/02/2008, CPF: 130.185.367-07,
residente e domiciliado Rua Marciano Gonçalves, tel:
(22) 993132196 e-mail: silvada@oi.com.br autorizo
a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS
PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens
internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa
consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 13 de abril de 2017.

Silene Duarte da Silva

Assinatura

Anexo 17 – Autorização do professor 2 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Andréa Alves de Oliveira, RG: 09.163.922-9,
expedido pelo Detran em 14/04/08, CPF: 012.059.417-03,
residente e domiciliado Rua dos Bentes, nº 214, tel:
26244500, e-mail: deaalves65@hotmail.com autorizo
a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS
PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens
internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa
consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 27 de abril de 2017.

Andréa Alves de Oliveira

Assinatura

Anexo 18 – Autorização do professor 3 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Lanny dos Santos Marinho, RG: 020.789.9766
expedido pelo Detran em 12/09/2001, CPF: 120.410.267-82
residente e domiciliado Rua Rosa Marinho nº 175, tel:
(22) 999005828, e-mail: Lannymarinho@hotmail.com autorizo
a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS
PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens
internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa
consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 11 de abril de 2017.

Lanny dos Santos Marinho

Assinatura

Anexo 19 – Autorização do professor 4 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Joana Augusta Viana da Silva RG:08.653.856.25, expedido pelo Detran-RJ em 25/04/2010, CPF: 532.935.652-13, residente e domiciliado Rua das Acácias nº 10 – Arrastão das Pedras – Iguaba Grande - RJ, tel:2 22-98668-2558, e-mail: tiaj.prof@gmail.com autorizo a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 05 de maio de 2017.


Assinatura

Anexo 20 – Autorização do professor 5 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Leticia Brazil Teixeira, RG: 20.332.244-5,
expedido pelo Detran em 14/09/2014, CPF: 108.230.947-82,
residente e domiciliado Rua João Bosco da Silva, nº 89, Cidade Nova - RJ tel:
(22) 983124296, e-mail: leticia.b.teixeira@yahoo.com.br autorizo
a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS
PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens
internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa
consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 13 de abril de 2017.

Leticia Brazil Teixeira


Assinatura

Anexo 21 – Autorização do professor 6 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Maria de Fátima Moreira Moulin, RG: 13 284 044-8,
expedido pelo DETRAN em 01/04/2010, CPF: 109614297-90,
residente e domiciliado R. Magnólia nº 146 casa 02 Iguaçu, tel:
(22) 2624-9203, e-mail: moulinmoreira29@gmail.com autorizo
a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS
PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens
internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa
consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 30 de abril de 2017.



Assinatura

Anexo 22 – Autorização do professor 7 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Nathalia Ozma Ramos Buiz M. dos Santos, RG: 22.256.384-3,
expedido pelo DETRAN em 21/03/2010, CPF: 123.394.867-93,
residente e domiciliado Rua Manoel da Silva Cunha 86 B-, tel:
997434972, e-mail: athaliaozma02@gmail.com autorizo
a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS
PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens
internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa
consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 10 de abril de 2017.

Nathalia Buiz M. dos Santos

Assinatura

Anexo 23 – Autorização do professor 8 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Talita Duarte da Rocha, RG: 22.434.314-5,
expedido pelo Detran em 25/02/2005, CPF: 125.041.377-02,
residente e domiciliado Iguaba Grande, tel:
22.999.866.690 e-mail: rita.ptico@gmail.com autorizo
a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS
PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens
internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa
consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 11 de abril de 2017.

Talita Duarte da Rocha

Assinatura

Anexo 24 – Autorização do professor 9 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Valéria da Silva R. Carvalho, RG: 12338928-0,
expedido pelo Veteran em _____, CPF: 08566858794,
residente e domiciliado na rua Ubata, nº 07, Curastão, tel:
(22) 999053247, e-mail: leliia.rodrigues@hotmail.com.br autorizo
a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS
PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens
internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa
consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 10 de abril de 2017.

Valéria da S. R. Carvalho.

Assinatura

Anexo 25 – Autorização do professor 10 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Glenda Aguiar de Avellan Gomes, RG: 22.105.210-3,
expedido pelo Detran/RJ em 27/01/2011, CPF: 124.275.727-99
residente e domiciliado Cm. Flavia, lote 09 Quadra 11 Casa 01-Cuaruama/RJ, tel:
(22)98824-5338, e-mail: glendaavellagomes@hotmail.com autorizo
a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS
PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens
internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa
consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 13 de abril de 2017.

Glenda Aguiar de Avellan Gomes

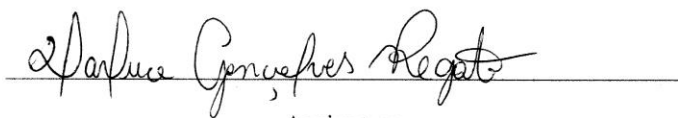
Assinatura

Anexo 26 – Autorização do professor 11 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu MARLUCE GONÇALVES REGATO, RG: 20255773-2, expedido pelo DETRAN em 03/09/2009, CPF: 09642068702, residente e domiciliado Rua Nilo Lopes Pessoa nº 42 Fundos – Centro Iguaba Grande – RJ, tel: (22) 997334593, e-mail: marluce_regato@hotmail.com autorizo a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 24 de abril de 2017.



Assinatura

Anexo 27 – Autorização do professor 12 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Maria Lucy Souza Demartini, RG: 23.560.884-5,
expedido pelo UFRRJ em 29/08/2003, CPF: 123.536.357-56,
residente e domiciliado Rua Maria Góes, nº 290, Cidade Nova, tel:
(21) 48818-6828, e-mail: lucydemartini@uol.com.br autorizo
a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS
PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens
internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa
consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 26 de abril de 2017.

Maria Lucy Souza Demartini
Assinatura

Anexo 28 – Autorização do professor 13 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Ilca dos Santos Neves, RG: 09029235-0,
expedido pelo J.F.P em 05/08/80, CPF: 015708417-56
residente e domiciliado Trav. Orlando Viana nº 18, tel:
21 26343464 e-mail: ilca_neves@hotmail.com autorizo
a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS
PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens
internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa
consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 11 de abril de 2017.

Ilca dos Santos Neves

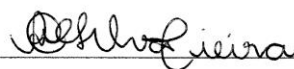
Assinatura

Anexo 29 – Autorização do professor 14 para divulgação dos dados

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Eu Ana Claudia C. da Silva Vieira, RG: 10125101-5,
expedido pelo DETRAN em 12/07/16, CPF: 03230409779,
residente e domiciliado Rua São Benedito, 3 - Squalinha tel:
992430158, e-mail: anaclaudia-cs@hotmail.com autorizo
a aluna Adriana Freire Novaes do curso de MESTRADO EM ESTUDOS
PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS divulgar imagens
internas e dados recolhidos em entrevista, por meio do relatório de pesquisa
consolidado, que culminará com a elaboração de sua dissertação.

Iguaba Grande, 30 de abril de 2017.



Assinatura